

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOSOFÍA

Departamento de Filosofía III,



**EL FORMALISMO PEDAGÓGICO: EL PROBLEMA DEL
PECADO ORIGINAL Y LA UTOPIA PEDAGÓGICA EN LA
LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA A LA LUZ DE LA
DIALÉCTICA FORMAL ENTRE LA INFLUENCIA CATÓLICA
Y LA PROTESTANTE**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

José Sánchez Tortosa

Bajo la dirección del doctor

Gabriel Albiac Lópiz

Madrid, 2012

*EL FORMALISMO PEDAGÓGICO.
El problema del pecado original y la utopía pedagógica
en la legislación educativa española a la luz de la
dialéctica formal entre la influencia católica y la
protestante.*

Tesis doctoral de
JOSÉ SÁNCHEZ TORTOSA

Director de la tesis:
GABRIEL ALBIAC LÓPIZ

Facultad de Filosofía
de la Universidad Complutense de Madrid

Departamento de Filosofía III
“Hermenéutica y Filosofía de la Historia”

Madrid, marzo de 2011.

Agradecimientos:

Al profesor Gustavo Bueno Martínez, por atender con suma amabilidad mi consulta sobre aspectos filosóficos de gran importancia para mi trabajo y ser la referencia esencial del pensamiento español actual.

A Carmen, secretaria del Departamento de Filosofía III, de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, por su alto grado de competencia y por su ayuda imprescindible con los laboriosos y, para mí, inextricables trámites burocráticos.

A Agapito Maestre, por su atenta colaboración.

A Fernando Savater, por su cercanía y por sus palabras sobre mi trabajo.

A Pedro Lomba y Fernando López Lasso, por su amistad a la griega.

A Raúl Fernández Vítors, Fernando Palmero y Alberto Mira, cuya amistad se consolidó en cierto inolvidable viaje a Polonia en busca de los restos del Horror.

A Carmen Grimau, por impulsar esta tesis con su sabiduría práctica y por tantas conversaciones y tanta inteligencia compartida.

A Gabriel Albiac, por contagiarme su irrenunciable pasión por el rigor del análisis y la alegría del pensamiento.

A todos los que han sido mis alumnos en el Colegio Santa Cristina de Madrid, por hacer de Conejillos de Indias en mis estudios de campo sobre la enseñanza en España.

A Belén y Lorena, por compartir a diario el destino de la enseñanza y mis manías y torpezas menos perdonables.

A Pilar, por soportar con estoicismo cotidiano mis numerosos y variados defectos y no tolerar que flaqueara en ningún momento.

A Alba y Laura, por mostrarme con inocente claridad la belleza deslumbrante de la que es capaz cierta combinación de células.

Índice

- 1. Filomatía. Una teoría materialista de la enseñanza. Platón contra Rousseau.
 - 1.1. Etimologías
 - 1.2. *Filomatía*
 - 1.3. El esclavo de Menón
 - 1.4. Parámetros de la función profesor
 - 1.5. *No future*
- 2. Sobre el concepto de totalitarismo educativo (o utopía educativa):
 - 2.1. La pedagogía soviética
 - 2.2. La pedagogía fascista
 - 2.3. La pedagogía nacionalsocialista
- 3. Historia de la legislación educativa en España. Cronología comentada.
 - 3.1. La Ley del 70. Esquizofrenia educativa: eslabón entre el dogmatismo y el relativismo.
 - 3.2. Huelga del 87. El complejo de Edipo o la rebeldía inane
 - 3.3. La Ley del 90. Subsunción material del concepto en el afecto.
 - 3.3.1. La infantilización consumada
 - 3.3.2. Los retoños de Cronos
 - 3.3.3. Pedagogía o Matemáticas
- 4. Conclusión. El formalismo pedagógico y el mito de la escuela democrática. Mecanismos de tránsito entre la escuela totalitaria y la escuela basura. Crítica de la Pedagogía postmoderna.
 - 4.1. Formalismo pedagógico
 - 4.2. La paradoja de la inversión pedagógica
 - 4.3. El mito de la escuela democrática
 - 4.4. *Adversus pedagogos*
 - 4.5. Crítica de la Pedagogía como técnica, como discurso y como institución
 - 4.6. La escuela basura
- Bibliografía
- Notas

Introducción

El mito de la escuela democrática encubre la tendencia totalitaria de la educación, tendencia que se nutre de la utopía llevada al plano de los procesos de enseñanza. Este mito se forja en España con la legislación educativa del año 1990 (LOGSE), aunque hay ciertos antecedentes en la escuela republicana, y funciona como un velo que oculta esta tendencia totalitaria por medio de la retórica de la escuela democrática (igualitaria, etc). Su resultado final es la escuela basura.

Se tratará de estudiar las leyes educativas españolas desde 1807 hasta 1990 atendiendo en lo fundamental a los planteamientos pedagógicos que las alientan en cada caso por medio de un análisis filosófico (materialista) de los mismos y de sus modos históricos de implantación en la sociedad española, por lo que sólo se tendrán en cuenta los componentes políticos o ideológicos de la cuestión en la medida en que aporten claves interpretativas de interés para la comprensión del problema y poniendo de relieve cómo las diferencias ideológicas son secundarias y en ocasiones meramente aparentes respecto a la línea de continuidad que une esas fases, en base a lo que llamaremos *formalismo pedagógico*. El análisis seguirá el proceso que va desde los inicios del s. XIX, pasando por la escuela republicana (Marcelino Domingo) y por la política educativa de crisis del Frente Popular (Hernández Tomás), por el nacionalcatolicismo del régimen franquista (Pedro Sainz Rodríguez, José Pemartín, Ibáñez Martín, Adolfo Maíllo, etc), hasta el relativismo *logse* y el consiguiente triunfo del mito de la escuela democrática.

Denomino *escuela totalitaria* (o “totalitarismo educativo”) al sistema educativo que legisla sobre la totalidad del sujeto en formación (“educación integral”). Su campo de acción desborda los márgenes de la instrucción (transmisión de conocimientos y adiestramiento en determinadas técnicas) y proyecta empapar toda la personalidad del sujeto: educar (dirigir, moldear) los afectos, la ideología, la moral en función del proyecto utópico de “crear” una “nueva sociedad” o un “hombre nuevo”. La escuela totalitaria, tal como ha sido implantada históricamente en España, es más una tendencia que una realidad plenamente alcanzada.

Denomino *escuela basura* (o “relativismo educativo”) al sistema educativo que culmina el proceso iniciado por la escuela totalitaria mediante el vaciado material de la instrucción y el desplazamiento del contenido de la enseñanza del ámbito del concepto al del afecto, bajo el manto retórico de la “escuela democrática”, mito que justifica ideológicamente el fenómeno y garantiza el consenso de su aceptación mediática velando su verdadera naturaleza. Se consuma, de este modo, el tránsito del dogmatismo al relativismo. Ante el déficit de formación intelectual y académica alcanzado, educar afectos (y, con ellos, las creencias y las opiniones) ya no requiere procedimientos de violencia ni de coerción explícita, sino meramente inercial, dado que tiende a desaparecer o a ser marginal o residual y, por tanto, irrelevante, cualquier resistencia basada en la independencia intelectual por parte de los sujetos en fase de formación¹. La idea de basura aplicada a la escuela como institución procede de su etimología. *Basura* viene de *barrer*. La escuela basura no sería tanto lo que hay que barrer sino más bien la institución que consume el barrido de la formación teórica, académica y técnica de la enseñanza pública².

Cabe señalar que el “totalitarismo educativo” está necesariamente basado en lo que podemos denominar filosóficamente como idealismo, ya en su variante religiosa, ya en su variante democrática (*fundamentalismo democrático*, según la expresión de Gustavo Bueno), y en una inequívoca deriva utopista. En el caso del idealismo democrático, el totalitarismo se vuelve (o tiende al) nihilismo (sobre la base del

relativismo), que es su sofisticación más acabada, de mayor eficacia y capacidad de pervivencia y éxito.

Nos valemos, para sustentar esta tesis, de la noción platónica de *symploké*, expuesta principalmente en el *Sofista*³:

“Teeteto: Es de temer que el no-ser esté entrelazado con el ser mediante una combinación [*symploké*] de este tipo, lo cual es muy insólito.” (240b-c)

“Extranjero: ¿Dejaremos acaso de poner en relación al ser con el cambio y con el reposo, y toda cosa con toda otra cosa, como si existiesen sin mezcla y fuese posible un intercambio mutuo, y las consideraremos así en nuestro razonamiento? ¿O reuniremos todas las cosas en una sola, como si fuese posible para ellas comunicarse recíprocamente? ¿O pondremos en relación a unas sí, y a otras no?” (251d)

“Extranjero: Pues, mi buen amigo, intentar separar todo de todo es, por otra parte, algo desproporcionado, completamente disonante y ajeno a la filosofía [*philosophos*]

Teeteto: ¿Qué?

Extranjero: La aniquilación más completa de todo tipo de discurso [*lógos*] consiste en separar a cada cosa de las demás, pues el discurso se originó, para nosotros, por la combinación [*symploké*] mutua de las formas.” (259e)

“Extranjero: Pero, en realidad, ha llegado el momento en que debemos ponernos de acuerdo acerca de qué es el discurso, pues si excluyéramos en absoluto su existencia, no seríamos siquiera capaces de hablar. Y lo excluiríamos si admitiéramos que no hay ningún tipo de mezcla de nada con nada.” (260b)

“Extranjero: Así, del mismo modo que algunas cosas se combinan mutuamente y otras no, también en lo que respecta a las significaciones sonoras, por su parte, algunas no se combinan, y otras sí, dando de este modo origen al discurso.” (262d-e)

Pero también aparece en un importante pasaje de *Crátilo*⁴:

“Sócrates: Por consiguiente, si ni todo es para todos igual al mismo tiempo y en todo momento, ni tampoco cada uno de los seres es distinto para cada individuo, es evidente que las cosas poseen un ser propio consistente. No tienen relación ni dependencia con nosotros ni se dejan arrastrar arriba y abajo por obra de nuestra imaginación, sino que son en sí y con relación a su propio ser conforme a su naturaleza.” (386e)

La noción de *symploké* supone la demolición crítica de los dos polos entre los que oscila la escuela como institución, según nuestro estudio: el idealismo (que apunta a un totalitarismo o monismo ontológico) y el relativismo (que apunta al nihilismo, a la aniquilación del pensamiento racional), posiciones que pueden resumirse respectivamente mediante las siguientes fórmulas límite: la idea de que *todo está conectado con todo*, y la idea de que *nada está conectado con nada*. Como vemos, la hipótesis platónica establece el principio según el cual “algunas cosas se combinan mutuamente y otras no”.

Curioso ejemplo de relativismo extremo a partir de un postulado *totalitario*, caso que por tal motivo permite ver la línea de continuidad entre idealismo y relativismo, según han sido definidos antes, es el de Dionisodoro, que juega con la confusión entre la noción absoluta (del conocer) y una noción relativa (conocer *algo*), es decir, definida por el contenido en relación con el cual puede decirse conocimiento. Tomando por absoluto lo que no puede ser más que relativo, consuma el tránsito del

idealismo totalitario al relativismo nihilista con un llamativo (y escandaloso, para la racionalidad platónica) fuego de artificio retórico, representativo de la sofística como mecanismo oral de poder⁵:

— Admitámoslo, Eutidemo —respondí— porque, como reza el proverbio, “todo lo que tú digas está siempre bien dicho”. Pero, ¿cómo sé que poseo ese conocimiento que buscamos? Puesto que es imposible que una misma cosa sea y no sea, si conozco una cosa, las conozco todas —en efecto, no podría al mismo tiempo ser alguien que conoce y alguien que no conoce—; y puesto que las conozco todas, poseo también ese conocimiento. ¿No es esto lo que quieres decir, y no consiste en ello tu sagaz argumento?” (293d-e)

— (...) Pero, dime: ¿no es cierto que vosotros algunas cosas las conocéis, y otras, no?

— De ninguna manera, Sócrates —dijo Dionisodoro.

— ¿Qué quieres decir?, pregunté. ¿Entonces no conocéis nada?

— Al contrario —dijo.

— ¿Entonces conocéis todas —agregué—, puesto que conocéis alguna?

— Todas —dijo—, y también tú, pues si conoces por lo menos una, conoces todas.” (294a)

En consecuencia, la tesis central que defendemos es la siguiente: La escuela basura es la fase superior de la escuela totalitaria. Es, por tanto, la conclusión o coronación del *totalitarismo educativo* que se perfecciona refinándose como producto característico de las sociedades de masas, democráticas y desarrolladas, de finales del siglo XX, haciéndose más sutil y, por lo tanto, más eficaz. Debido a que se fundamenta en el progresivo vaciado del contenido constitutivo (académico y técnico) de la instrucción, iniciado con el *totalitarismo educativo* al subordinarla al terreno ideológico, moral y afectivo del alumno, su resultado es el monopolio, el predominio total (“integral”) de lo afectivo, del que, en base al idealismo democrático, ideología y moral son facetas suyas. Las creencias u opiniones y la conducta quedan subordinadas al imperio de los afectos como formas de manifestación social de los sentimientos, según el postulado metafísico, recogido jurídicamente, sin embargo, por la legislación y la dogmática pedagógica, de la “libertad de opinión”. En consecuencia, de un modelo de corte dogmático se pasa como conclusión necesaria a un vacío relativista. En él, la formación académica del sujeto es absorbida por lo psicológico y cae así bajo el dominio de los afectos, donde queda a salvo de cualquier crítica o intento de corrección, de modo que el error no es tal o resulta legítimo como expresión espontánea de la personalidad del sujeto, terreno sagrado para la ideología vigente: del sacerdote al psicólogo.

La semilla o germen del *totalitarismo educativo* (no plenamente realizado) se puede encontrar ya en la concepción socialista-institucionista:

“El maestro no olvidará nunca que si tiene ante sí en cada niño a un ser a quien ha de instruir, tiene sobre todo ante sí a un ser a quien ha de educar. El maestro ha de ser fundamentalmente un educador. Ha de llegar hasta el fondo íntimo de la personalidad infantil, favorecido, ayudando, contribuyendo a que esa personalidad alcance libremente su plenitud.

Hay que vitalizar la escuela.—Hay que vitalizar la escuela. Hay que dar vida a la escuela. Hay que conseguir que la vida penetre en la escuela. Y hay que llevar la escuela allí donde la vida esté. La escuela libresca de ayer ha de ser superada por la escuela activa de hoy. Los horarios viejos y los programas rutinarios han de ser superados por los centros vivos de interés y por la libre curiosidad del niño. La escuela ha de responder en todo momento a los interrogantes del niño.”⁶

También en Hernández Tomás (ministro del Frente Popular):

“Como cosa obligada hizo manifestaciones a la Prensa, declarando que “se ocupaba de la depuración del personal; que se proponía terminar con ese tipo de señorito fascista, empapelado de títulos académicos; de depurar el Cuerpo estudiantil en las Universidades e Institutos. La Enseñanza de la República no puede ser un derecho ni un arma para los enemigos del régimen. Procuro —continuó diciendo— reducir en todo lo posible planes y cursos de estudios en el bachillerato.” Habla el ministro comunista de Instrucción Pública desde septiembre de 1936 Jesús Hernández Tomás.⁷

y en el proyecto educativo franquista:

“En este aspecto positivo de lo que pudiéramos llamar pedagogía de la conversión (que no alcanza dimensión individual, sino realidad ingente de empresa social, nacional) yo concedería poca importancia a la componente intelectual, comparada con la que otorgaría a la vía sentimental, emocional, de la vivencia religiosa.”⁸

“Por el contrario, la “educación” debe concebirse como un *proceso* enderezado a propiciar expansiones interiores, a condición de que no lo convirtamos en una férrea conducción, es decir, en una domesticación o en un adiestramiento. Aun en estos casos, sin embargo, la educación es un proceso dinámico, ya de “liberación” de obstáculos para que gérmenes internos crezcan y lleguen a plenitud, ya de “imposición” de nociones y pautas de conducta que el alumno debe incorporar y seguir.

b) La cultura corre el riesgo siempre de aludir a realidades y situaciones *fragmentarias, parciales*. Así, la Antropología distingue entre culturas y subculturas, y dentro de éstas, subculturas por razones geográficas, económicas, sociales, religiosas, políticas, etc. Desde otro punto de vista, hemos hablado de la cultura alta y baja, que se refiere también a modalidades incompletas de la realización cultural. La educación, por el contrario, es, por esencia, una actividad totalizadora, *integradora*. (...)

La educación bien entendida, y con mayor motivo la educación popular, es una actividad *unitaria, totalizadora*, que comprende no sólo los estratos intelectuales, sin también los afectivos, activos y convivenciales, casi siempre olvidados por la formación intelectualista tradicional.”⁹

“que la nueva Ley de Educación Primaria persigue y quiere, como primordial designio, la formación de todas las mentes juveniles en la idea y en el amor de la Patria, que obligue a una actitud colectiva unitaria de los españoles en el pensamiento y en la voluntad.”¹⁰

“Se sabe, químicamente hablando, que la albúmina de que están constituidas nuestras células es absolutamente inestable mientras se vive. Por eso es inmediatamente apta para la vida. Por esta inestabilidad se modifica su cualidad por cualquier impulso o estímulo de cualquier orden que sea, fisiológico, físico, químico, psicológico. Pues bien; por un acto cualquiera de la voluntad se transforma la albúmina en otra diferente y las reacciones personales es natural que cambian de aspecto y de intensidad, lo cual indica que podemos modificar hasta cierto límite la cualidad reaccional de nuestro modo natural, hasta crear un verdadero hábito. Aquí radica biológicamente el cambio de carácter de las personas por educación, y hasta la posibilidad de la misma.

Al organismo se le puede mandar y éste obedece con facilidad al que sabe mandarle, aunque en algunos casos sea una verdadera paradoja. Los especialistas de estómago e intestinos recomiendan a sus enfermos, como fácilmente realizable, la necesidad de hacer las evacuaciones a la misma hora. Y el enfermo lo logra con un esfuerzo pequeño de voluntad. Con esos ejemplos trato de demostrar esto: el poder de la voluntad sobre el organismo, el predominio del espíritu sobre la materia para justificar la pedagogía del esfuerzo como cosa fácilmente realizable.”¹¹

“TÍTULO I.-DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS

CAPÍTULO 1. –La educación primaria y el derecho educativo. Definición

Artículo 1º. La educación primaria es el primer grado de la formación o desarrollo racional de las facultades específicas del hombre. Tiene por objeto:

- a) Proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria.
- b) Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno.”¹²

Es preciso indicar también que hay una serie de tópicos que se repiten en todas estas experiencias y que parecen constituir parte esencial de la pedagogía del s. XX (algunos ya aparecen en legislaciones del XIX) y del idealismo pedagógico en sus distintas modulaciones. Estos componentes son, en general, nominalmente respetados y materialmente obviados o desvirtuados por el *relativismo educativo*, para el que ejercen la función de cobertura retórica:

Enseñanza gratuita y obligatoria.

En conexión con lo anterior, enseñanza universal (popular, no elitista), es decir, el Estado sufraga la formación de los que no tienen medios económicos.

El centro del proceso de enseñanza es el niño (paidocentrismo).

Enseñanza no memorística¹³, que, en el caso del vaciado material de lo académico consumado por la *logse*, propicia paradójicamente en los alumnos el recurso inercial a la memorización, ante el déficit de destrezas intelectuales producido por el descenso de los niveles académicos, con el fin de sortear burocráticamente los diferentes estadios del sistema. Como rasgo típicamente postmoderno, se presenta el recurso de producir un efecto por medio de la oferta retórica de su contrario. Así, la retórica antimemorística no sólo oculta sino que determina una enseñanza memorística, siguiendo, como veremos más adelante, los postulados pedagógicos de la Compañía de Jesús, entre los que destaca la repetición como fase metodológica de la *Ratio Studiorum*, y que pone en juego el *formalismo pedagógico* que hereda el siglo XX.

Educación “vital” (la conducta o moral, las creencias o ideología, la personalidad o psicología) por encima de una enseñanza académica o intelectualista: del concepto al afecto. Este tópico se alimenta en estos modelos educativos de la añoranza de la naturaleza, de cierto romanticismo (versión folclórica del idealismo filosófico) que afirma buscar un retorno a la presunta autenticidad de lo rural frente a lo urbano, del aire libre frente al enclaustramiento del aula o la biblioteca. Este tópico se encuentra vinculado al también común antiintelectualismo.

Cabe incluir, así mismo, la idea de que el profesor ejerce una especie de sacerdocio, tópico que es común a la pedagogía republicana (por influencia de la Institución Libre de Enseñanza) y a la pedagogía franquista (en base a la idea de Gracia Divina)¹⁴. Hoy el sacerdote es el pedagogo.

- 1. Filomatía. Una teoría materialista de la enseñanza. Platón contra Rousseau.

— Etimologías:

Educación:

Tomado del latín *educatio*.

Definición:

Acción y efecto de estudiar.

Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes.

Instrucción por medio de la acción docente.

Educación:

Tomado del latín *educare* (emparentado con *ducere* que quiere decir conducir, *educere*, sacar afuera, criar).

Definición:

Dirigir, encaminar, doctrinar.

Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.

Desarrollar las fuerzas físicas por medio del ejercicio, haciéndolas más aptas para su fin.

Perfeccionar, afinar los sentidos.

Enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía.

Instrucción:

Tomado del latín *instrucio*.

Definición:

Acción de instruir o instruirse.

Caudal de conocimientos adquiridos.

Curso que sigue un proceso o expediente que se está formando o instruyendo.

Conjunto de reglas o advertencias para algún fin.

La que se da en establecimientos sostenidos por el Estado, y comprende la primera y segunda enseñanza, las facultades, las profesiones y las carreras especiales.

Instruir:

Tomado del latín *instruere*.

Definición:

Enseñar, doctrinar.

Comunicar sistemáticamente ideas, conocimientos o doctrinas.

Dar a conocer a uno el estado de una cosa, informarle de ella, o comunicarle avisos o reglas de conducta.

Pedagogo:

Tomado del latín *paedagogus*, ayo, preceptor, acompañante de niños.

Tomado del griego *paidagogós*, compuesto de *pâis*, *paidós*, niño, y *ágo*, yo conduzco.

Tomado del italiano *pedante* (1535), maestro de escuela, pedante es deformación cometida en Italia con el cultismo pedagogo, por identificación popular jocosa con la voz vulgar italiana preexistente; pedante: soldado de a pie, peatón, aludiendo al hecho de que el acompañante de niños es peatón constante.

Paideia: Educación (*paideia*) y juego (*paidia*) tienen la misma raíz: niño (*pais*)¹⁵. La palabra *pedagogo*, ya en su época, estaba contaminada por la apropiación que ciertos sofistas hacían de ella.¹⁶

Alumno:

Tomado del latín *alumnus*, persona criada por otra. Viene de un antiguo participio, *alere* que significa alimentar.

Definición:

Persona criada o educada desde su niñez por alguno, respecto de este.

Cualquier discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia.

Colegio:

Tomado del latín *collegium*, de *colligere*, reunir.

Definición:

Comunidad de personas que vive en una casa destinada a la enseñanza de ciencias, artes u oficios, bajo el gobierno de ciertos superiores y reglas.

Casa o convento de regulares destinado para estudios.

Establecimiento de enseñanza para niños o jóvenes de uno u otro sexo.

Comunidad de jóvenes dedicados a las ciencias, que vivían dentro de una misma casa, sujetos a un rector.

Escuela:

Tomado del latín *schola* que significa lección, escuela, y éste del griego *skholé* que significa vacaciones, tranquilidad, estudio, escuela, tregua, dilación.

Enseñar:

Tomado del latín *insignare* que significa señalar.

Definición:

Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos.

Dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirve de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo.

Indicar, dar señas de una cosa.

Mostrar o exponer una cosa, para que sea vista y apreciada.

Dejar aparecer, dejar ver una cosa involuntariamente.

Acostumbrarse, habituarse a una cosa.¹⁷

Profesor:

En el diccionario de Covarrubias (1611) encontramos: “Professor algun arte o ciencia, latine profiteri. Professor della, el que la sigue y professa. Poco más de un siglo más tarde, en el Diccionario de la Real Academia, el vocablo professor era definido como ‘El que exerce o enseña publicamente alguna facultad, arte ù doctrina’.”

Maestro:

Magistro: Del latín *magister*, derivado de *magis* (más), su opuesto es *minister*, de *minus* (menos).

Discipuli:

Disciplina viene de *discipuli* (de *discendo*): doctrina, o sea, la enseñanza recibida¹⁸.

“¿Y acaso no es lo mismo —proseguí— el ser amante de aprender [philomathês] y ser filósofo?”
PLATÓN, *República*, 376b

“Si no existe la materia enseñada, ni el maestro, ni el discípulo, ni tampoco el método de enseñanza, es evidente que no existe ni la enseñanza ni nadie que la tenga a su cargo.”
SEXTO EMPÍRICO, *Adversus Mathematicos*, libro I, 38-40

Como es sabido, en el año 399 a. C. se produce la condena de Sócrates¹⁹. El hecho marca, en el plano de la Historia política, el principio del fin del experimento democrático ateniense²⁰. Platón asiste al acontecimiento con menos de 30 años, lo que, junto a sus experiencias en Siracusa, contribuyen a explicar su huida de la política. A sus ojos, a diferencia seguramente de su maestro, tal revés supone la confirmación de la deriva irremediablemente demagógica que la *pólis* había tomado, tras la restauración de la democracia, en precaria situación. Mientras que Sócrates acepta la condena por encima incluso de la opción del destierro, incomprensible para un urbanita dialógico como él, y asume la ley como en cualquier otra circunstancia, por mucho que en este caso le afecte personalmente, Platón parece mostrar una respuesta mucho más escéptica. Y, sin embargo, el provecho teórico que el episodio nos ofrece desborda el ámbito del análisis político y apunta a las bases de una racionalidad didáctica, sin perjuicio de las conexiones entre ambas esferas, que trataré de justificar.

La condena viene ejercida por dos instancias fundamentales que marcan el devenir crítico de aquella sociedad. Esos dos polos, erigidos en el enemigo que Sócrates afronta, nos van a permitir dilucidar, a partir de este referente histórico, los dos puntos de gravedad entre los que va a oscilar pendularmente el objeto de este análisis: la enseñanza moderna en España.

La Atenas de finales del s. V a. C. está constituida por un foco de gravedad que procede del pasado mítico y que está cristalizado en los textos de los poetas antiguos como fuente de autoridad que entronca con el pasado remoto, con los ancestros, y por un impulso a la contra que surge como novedad a raíz de unas condiciones materiales que la propia democracia ateniense pone, y que podemos identificar por medio de la categoría convencional de *sofistas*. De hecho, las condiciones materiales que posibilitan el surgimiento de una gestión democrática de la *pólis*, es decir, una gestión en la que prima la persuasión verbal, producen el encuentro entre esas dos fuerzas, en principio, antagónicas:

“La educación tradicional de los jóvenes helenos se basaba en aprender a leer y escribir, a sumar, restar y multiplicar, a tocar la cítara o la flauta y, sobre todo, en practicar la gimnasia, la lucha y el atletismo. Así, al llegar a los dieciocho años, los jóvenes ciudadanos podían incorporarse a la vida pública, asistir a la asamblea y participar en la guerra. Pero nadie les había enseñado la habilidad oratoria. A lo sumo les habían hecho aprender de memoria fragmentos de los poemas homéricos. ¿Quién les enseñaría a hablar en público y a argumentar, a ganar los pleitos y quedar bien en la asamblea? Los sofistas, nuevos profesionales de la enseñanza surgidos para hacer frente a la demanda de formación retórica.”²¹

De manera que los jóvenes aristócratas y con suficientes recursos económicos cuyo futuro no puede ser garantizado ya por su procedencia social (sanguínea), han de adaptarse a una enseñanza que les proporcione esa técnica específica que la enseñanza tradicional no ofrece y sin la cual no es posible prosperar en la nueva

situación. *La aristocracia tradicional se ve obligada a invertir en la enseñanza nueva.* Las familias con medios pagan a los sofistas consumando en sus hijos, y objetivada en ese contrato, *la fusión entre tradición poética e innovación sofística*, entre Homero y Calicles.

La protodemocracia ateniense tiene, por tanto, la cualidad de romper con la preeminencia de lo biológico en política, motivo por el cual puede ser llamada propiamente democracia, al menos si descontamos una concepción idealista (o fundamentalista) de democracia²² y, en consecuencia, se deja al margen cualquier tipo de juicio valorativo, y por más que no lo sea en un sentido global y se quede en una democracia balbuciente, precaria, parcial, a duras penas ejercida como una excepción en mitad de un mundo de tiranías sostenidas por las creencias ancestrales, esto es, por la cultura de cada pueblo, además de por la descomposición a la que su propio desarrollo aboca. Es claro, por tanto, que la democracia nace de una sociedad esclavista. Dicho con mayor precisión, la democracia (y la filosofía, que van indisolublemente unidas en su nacimiento, y no por casualidad) sólo puede nacer en una sociedad en la que hay ciudadanos libres, esto es, liberados de la necesidad del trabajo manual para poder ejercitar el pensamiento, como una destreza que emana de la necesidad de negociar con otros en condiciones formales de igualdad, según la realidad que el crecimiento económico y comercial producen. Y ese contexto que compele a los sujetos a negociar, a dialogar (el diálogo, lejos de ser remanso de paz, es escenificación y gestión dialéctica de la guerra, del conflicto, del *polemós* heraclíteo), produce enfrentamientos que habrá que dirimir, por lo que surge una política cuyo instrumento de decisión es la palabra. Por el mismo motivo, podríamos decir que la democracia es, en Atenas, un invento de aristócratas o, si se prefiere, de “ricos”, en modo alguno de los esclavos o, si se prefiere, de los “pobres”. Del mismo modo, la libertad para todos es un invento de unos pocos hombres libres, y no de la masa de los esclavos²³. Y aun más, cabe considerar la posibilidad de que sean los propios mecanismos de gestión política de la democracia ateniense los que, dado determinado nivel de desarrollo, contribuyan decisivamente a su descomposición. Estas paradojas permitirán esclarecer puntos decisivos de la materia tratada, envueltos habitualmente en la nebulosa del lenguaje establecido.

En esa frágil rendija abierta a la palabra, el poder político se obtiene no por herencia o riqueza, sino por medio del discurso en el *ágora* y, por tanto, gracias al dominio de una determinada técnica (oratoria y retórica), caracterizada por desplazar el conflicto de la realidad física a la virtualidad lingüística, sin que el conflicto desaparezca ni deje de tener efecto sobre la realidad social, física, etc. Parafraseando a Nietzsche, “...se hace más sutil...”. Surge, así, un espacio de discusión (sobre negocios, sobre política, sobre filosofía), un lugar (físico, urbanístico) en el que la palabra adquiere relevancia, campo de batalla entre la tradición y la sofística, esos enemigos que, sin embargo, acaban aliándose contra un enemigo común, como hemos vislumbrado ya. Lo que Sócrates representa en ese litigio es la esquirra que se clava en los dos contrincantes, fusionados por las nuevas características sociales, económicas y políticas puestas en juego, la encarnación del verdadero peligro para cualquier poder, sea el autoritario tradicional o el relativista postmoderno *avant la lettre*.

Hasta Platón, la literatura es narración. Desde sus diálogos algo cambia: aparece la interrogación en la literatura. La mutación que se produce implica el tránsito de la creencia a la racionalidad, la apertura a una dimensión de problemas que no están resueltos, a una dinámica de confrontación dialéctica. Cuando Borges caracteriza a la literatura moderna con la peculiaridad, que es casi un consejo para aprendices de escritor, de no demostrar una certeza absoluta sobre lo que se narra, sino sugerir la incertidumbre, no está sino reconociendo la deuda con Platón, sin el cual la literatura no es la misma. Al introducir la interrogación y la duda, se quiebra

radicalmente el principio de autoridad recogido en la transmisión oral y, después, en la escritura, tránsito que, precisamente, hace posible esa fractura²⁴, y se establecen las condiciones de posibilidad del conocimiento y de la libertad entendida como conocimiento, como independencia de criterio. Esta ruptura con la tradición, que resulta ser al mismo tiempo batalla contra el relativismo en boga, la podemos encontrar en la *República*, donde se consuma la expulsión de Homero y de los poetas de la *politeía* platónica *como educadores* (y cuanto mejores escritores con más razón, por ser más eficaces modulando, educando, formateando la mente de los jóvenes).

“Estos versos y todos los que se les asemejan, rogaremos a Homero y los demás poetas que no se enfaden si los tachamos, no por considerarlos prosaicos o desagradables para los oídos de los más, sino pensando que, cuanto mayor sea su valor literario, tanto menos pueden escucharlos los niños o adultos que deban ser libres y temer más la esclavitud que la muerte.”²⁵

Tanto la tradición como la sofística se sostienen sobre la base de una infantilización de la sociedad: no sólo los niños son tratados como niños, sino que también los ciudadanos en general son tratados como niños. Los poetas se dirigen a ellos como a niños a los que asustar con cuentos (y ésa es la base de la educación tradicional²⁶). Los sofistas, como a niños a los que adular o engatusar con promesas, apelando a los deseos, o produciéndolos mediáticamente por medio del consenso dirigido, eludiendo la realidad, edificando fuegos de artificio retórico (y ésa es la base de la educación nueva²⁷). La infantilización se perpetúa *sofisticándose*, pero no es abolida²⁸.

Sócrates, por el contrario, personifica la *isonomía*²⁹ de raíz geométrica, es decir, establece procesos de contraste y confrontación dialécticos entre sujetos despojados virtualmente de sus condicionantes psicológicos o biográficos. Propone una formación no basada en el principio de autoridad ni en el relativismo³⁰. Esta extravagancia que no puede germinar más que en el *ágora* democrática es aplastada por esa alianza entre el dogmatismo ancestral de una verdad absoluta impermeable a la duda, a la interrogación, y el relativismo de moda para el que no hay verdad, sólo opiniones y, por tanto, discursos de mayor o menor eficacia o influencia pletórica (mediática, diríamos hoy), producto, a su vez, de esas mismas condiciones democráticas que hacen posible a Sócrates (su labor crítica) y que hacen posible el contexto que acabará con él, por medio de la acusación de corruptor de menores.

Si esto es así, cabe sugerir la hipótesis de que no hay profesor o docente en sentido propio (ni antiguo ni postmoderno) hasta Sócrates o, al menos, hasta la sistematización teórica que Platón lleva a cabo a partir del personaje. Y, más aun. No es ya que Sócrates sea el primer profesor. Es que es el primer profesor en tanto que filósofo. O, dicho de otro modo, no se puede ser profesor si no se es filósofo.

La labor socrática consiste en ejercitar a los demás, por medio sólo de preguntas, en la razón y, por tanto, en el descubrimiento por uno mismo de los conocimientos en lugar de introducir en las mentes de los jóvenes las verdades heredadas o la ilusión de que cualquier opinión es verdad pues todas lo son, grado cero del pensamiento. Con más precisión: se es profesor cuando se ponen en marcha en uno mismo para que se pongan en el otro, los procedimientos racionales sin los cuales el pensamiento y el conocimiento son imposibles. Y a eso, en sentido genérico, el que alude al procedimiento mismo de la racionalidad humana y que como impulso anima todo conocimiento o proceso racional, no en sentido erudito o “universitario”, pero sí académico, esto es platónico, llamamos filosofía.

Esto permite establecer una distinción esencial entre *filomatía* y educación. Propongo el término *filomatía* para este tipo de *excitación* de conocimientos basado en los principios gnoseológicos planteados por Platón (según el sentido que el autor

griego otorga al término en la cita que encabeza este texto: *philomathês* [amante de aprender]) a diferencia de cualquier otro tipo de transmisión de contenidos narrados en base a la autoridad del pasado o a la ilusoria espontaneidad “libre” del niño. El empleo de este término contribuiría a desmarcarse de lo que puede entenderse por *educación*, a saber, un proceso genérico de conducción o guía, término de gran imprecisión y vinculado por partida doble a la etimología de *pedagogo* (el esclavo que *conduce* a los niños a la escuela, paralelo exacto del término *demagogo*, conductor de masas)³¹ y de *educador*, formado a partir de *ducere*, conducir (*duce*, *führer*...)³². Esta distinción sería una de las caras de la distinción esencial, según la terminología platónica, entre *mnémê*, que alude a la memoria *formal*, la que hace posible el conocimiento, aquella que, por *racional*, no puede venir de afuera o, para ser más precisos, que activa en el sujeto discente una función orgánica transmitida por código genético, e *hypómnêsis*, que es simple recordatorio de *cosas*, memoria *material*, almacén psicológico, conglomerado de subjetividad autista. Al surgir de la capacidad genética para conocer como ser racional, la *filomatía* implica la libertad, entendida como conocimiento, en sentido spinoziano³³ (y aun epicúreo, para el que el conocimiento opera como disolvente de los miedos irracionales, esos que someten al ser humano)³⁴. Dicho de otro modo, la libertad es aquí entendida en términos positivos como destrucción de los mecanismos que fijan la dependencia del individuo, y como la consiguiente aunque precaria independencia individual que tal proceso procura.

¿Por qué Filomatía en lugar de Instrucción? La participación activa de la parte racional del sujeto discente, así como el componente corrosivo de ese proceso, sería el rasgo distintivo que diferencia la *Filomatía* de la mera instrucción, si bien seguiremos empleando este término como diferenciado y aun opuesto al de educación, dado que así aparece en los documentos que vamos a analizar. Platón ofrece una prueba de esta tesis en su diálogo *Menón*.

— *El esclavo de Menón*

“Menón.- Sí, Sócrates, pero ¿cómo es que dices eso de que no aprendemos, sino que lo que denominamos aprender es reminiscencia? ¿Podrías enseñarme que es así? (...)”
 Sócrates.- ¡Pero no es fácil! Sin embargo, por ti estoy dispuesto a empeñarme. Llámame a uno de tus numerosos servidores que están aquí, al que quieras, para que pueda demostrártelo con él.
 Men.- Muy bien. (A un servidor) Tú, ven aquí.
 Sóc.- ¿Es griego y habla griego?
 Men.- Perfectamente; nació en mi casa.
 Sóc.- Pon entonces atención para ver qué te parece lo que hace: si recuerda o está aprendiendo de mí.”
 PLATÓN, *Menón*, 81e-82b

El rango de *filósofo*, que, consagrado hoy por el uso e institucionalizado y absorbido por las administraciones hasta su banalización y desactivación, puede mostrarse revestido por una solemnidad pomposa de altas cumbres y extravagantes frases (he ahí su vacuidad, completada por las legislaciones educativas sin tener que *mancharse las manos* con medidas molestas como, por ejemplo, la prohibición explícita de la disciplina), fue para Sócrates el nombre de una absoluta modestia, de una humildad intelectual que lo distinguía de los llamados *sofistas* (sabios, expertos en una técnica determinada), pero también de los poetas (sabios, depositarios de un saber ancestral), esto es, aquéllos que *creían saber*, esa vanidad tan típicamente humana y, con la mayor frecuencia, tan típicamente peligrosa. Sócrates se define a la contra como *filósofo* porque *no sabe nada*, es decir, porque su discurso es defensivo, pero su defensa corrosiva ataca los saberes constituidos, cerrados, tomados por

definitivos y que producen el efecto de llevar a quienes los poseen a traspasar los límites de su propio saber y atribuirse el conocimiento de cualquier objeto de estudio por ajeno que sea a su especialidad. Y esa única certeza, la de que todo conocimiento no vale nada, esto es, que tiende a cero comparado con la infinitud inagotable de la realidad imposibilitando al ser finito el acceso racional a la Verdad absoluta y definitiva, es, paradójicamente, la condición indispensable para investigar y aprender lo que no se sabe, proceso sin fin ya que el filósofo por definición desea o busca el saber (*philo-sophía*), y desea o busca aprender (*philomathês*), pero nunca será tan idiota (de *idion*: lo propio) como para creerse sabio, por lo que el término filósofo alude al mismo tiempo al que trabaja por destruir la sabiduría (*sofia*) establecida. Esta certeza única que impulsa el saber nos indica, como acabamos de sugerir, que la distancia entre todo saber humano y la verdad absoluta acerca de todo lo que existe será siempre infinita. Sin embargo, esos pequeños átomos de conocimiento³⁵ arrancados a la inmensidad ciega e inagotable del universo son indispensables para que el ser humano sea auténticamente humano, es decir, se distancie de lo meramente biológico, se constituya en ser artificial. Y, precisamente porque nunca llega definitivamente a meta final alguna, el conocimiento siempre estará en disposición de avanzar. El conocimiento humano progresa gracias al error, a base de someterse a crítica a sí mismo constantemente, planteando y replanteando una y otra vez y desde ángulos aún sin explorar las ideas, conceptos, hipótesis, conjeturas y teorías que en cada momento se van proponiendo. El entramado de creencias que constituyen al sujeto humano son el blindaje que lo impermeabiliza del conocimiento, de esa región común, por comunicable, que es la racionalidad finita.

Pero, si el filósofo dice no saber nada, ni siquiera qué es lo que buscamos, ¿cómo estar seguros de que hemos encontrado lo que buscábamos? Y, por lo tanto, ¿cómo es posible enseñar? Y, ¿cómo es posible siquiera el conocimiento? Éste es el astuto argumento que adopta la forma del escepticismo radical en el pasaje de Sexto Empírico citado al comienzo³⁶, y que el sofista Menón arroja a Sócrates con una media sonrisa de victoria (la victoria del poder sobre su disolvente, la filosofía, que actúa en el texto platónico y en la propia actividad de Sócrates, pero condenado a la derrota en la realidad, en la historia), sonrisa que se borra ante la extraña respuesta de éste, la única que puede dar —pues todo lo demás en él son preguntas a partir de ella—, respuesta que es la clave misma del conocimiento, de la enseñanza y de la libertad: “Conocer es recordar”. ¿Qué puede querer decir realmente esta frase y por qué marca un punto decisivo en la Historia del pensamiento y de la humanidad? La noción de *anámnesis* esgrimida ha de significar, a nuestro juicio, que no hay enseñanza que no sea aprendizaje, y que el aprendizaje no puede ser otra cosa que el proceso por medio del cual se descubren y comprenden por uno mismo los conocimientos, poniendo en marcha (*excitando*) unas facultades, unas capacidades y unas posibilidades que todo ser racional tiene ya por el mero hecho de serlo, por herencia genética. Como especificaremos más adelante, se trata de unas funciones características que son activadas en el proceso en base a conexiones que requieren condiciones técnicas precisas.

Paradójicamente, el personaje que sienta las bases de la enseñanza es el que, de entre sus contemporáneos, reniega del papel de maestro pues confiesa no tener nada que enseñar, pues nada sabe, y que se limita a ayudar a los jóvenes atenienses a que aprendan por sí mismos sin enseñarles nada³⁷. Es entonces cuando se produce la escena en la que Sócrates no sólo pone en práctica su arriesgada tesis sino que sienta las bases de la filosofía, del conocimiento, de la igualdad ante la ley y de la libertad. Llama a un esclavo de Menón y, liberado de los escrúpulos aristocratizantes del pasado y del elitismo innovador del presente, lo trata como a un igual, es decir, como a un ser capaz de razonar, capaz de comprender por sí mismo, capaz de conocer. Lo eleva al nivel de los seres libres simplemente por el hecho excepcional de tratarlo como al ser racional que es, es decir, despojado virtualmente de sus particularidades psicológicas en el ejercicio de la racionalidad crítica y combativa, en el acto de

geometrizan, según lo indicado líneas arriba. Y lo hace inmediatamente después de haber conseguido bajar de su pedestal retórico a Menón, el orador experto en discursos sobre virtud (y *experto* implica aquí el poder correlativo que el favor de la masa que escucha y a la que se convence otorga³⁸), también con el recurso de tratarlo como racional, con lo que ello conlleva: someterlo a preguntas, llevarlo hasta sus propias contradicciones y, a través de ellas, a la evidencia de que no sabe en absoluto qué es la virtud precisamente por la ceguera de creer que lo sabe y por que tantos otros que lo escuchan en sus oratorias también lo creen. Como se ve, la creencia no es considerada aquí desde una perspectiva psicologista, sino como mecanismo objetivo de poder en el contexto de una estructura social gestionada por las técnicas de la palabra pública. En tal contexto, las peculiaridades psicológicas de los sujetos afectados quedan reducidas a los movimientos masivos de acatamiento, consenso y aceptación, regulados materialmente por tales técnicas y por los correspondientes dispositivos litúrgicos y por la legislación educativa, en el caso de las naciones modernas, según el presente estudio. Esta precisión habrá de ser tenida en cuenta en adelante para entender nuestro análisis de los sistemas educativos como piezas de la maquinaria estatal de construcción de mentalidad (o conciencia) nacional, ciudadana, cristiana, etc.

Tratar a alguien como a un sujeto racional es tratarlo como a un sujeto libre o, más exactamente, un sujeto que, como cualquier otro racional, tiene la posibilidad de la libertad en sus manos³⁹. Libertad que sólo con el esfuerzo de pensar reconociéndose ignorante podrá conquistar. Así, el diálogo presenta dos fases. En la primera, Sócrates destruye dialécticamente el pedestal desde el que el sofista emite sus discursos y sobre el cual escenifica su influencia sobre el auditorio no experto. Como resultado de ese enfrentamiento del experto con su propio desconocimiento con respecto al contenido de su discurso queda situado a ras de suelo, en el punto cero, punto de partida para emprender el aprendizaje, el conocimiento. En la segunda, Sócrates eleva al esclavo al nivel de partida, al punto cero de salida del sujeto racional. Y lo hace proponiéndole un problema geométrico⁴⁰:

El problema en cuestión pide hallar un cuadrado cuya superficie sea el doble que la del cuadrado de partida (ABCD). Así, si la figura tiene cuatro lados iguales de dos pies cada uno⁴¹ ¿qué longitud tendrá cada lado del cuadrado de superficie doble? Las preguntas que Sócrates va planteando al esclavo activan la función con respecto a la cual aprende⁴², es decir, actualizan, excitan la potencia racional latente en él hasta el momento de enfrentarse con el proceso. Tal como se puede observar en la secuencia de este tramo del diálogo, el proceso pasa por dos nuevas fases. En la primera de ellas, que podríamos denominar de *regressus*, o de disolución, se procede a la destrucción de las apariencias, de las respuestas inmediatas, las que afloran por derivarse de la propia constitución apariencial (subjetiva, psicológica, *inercial*⁴³) del sujeto que aprende⁴⁴, revelándose como falsas en la confrontación con el proceso de resolución geométrica.⁴⁵ De este modo, el esclavo responde cuanto le viene a la mente a preguntas que parecen de gran sencillez. Primero supone, con elemental obviedad, que la figura doble se obtendrá doblando el lado de la figura originaria. Pero, con el simple procedimiento aritmético de contar los pies de cada lado y los cuadrados que salen de esa operación, él mismo constata el error. La figura que aparece trazada (AJKL) no contiene una superficie doble sino cuádruple de la originaria (un cuadrado compuesto por cuatro cuadrados de la misma superficie que el cuadrado ABCD, no por dos). A continuación, supone que, ya que no se puede formar a partir del lado doble, se obtendrá sumando un pie (no dos, como en el primer intento) a la longitud del lado de la figura originaria, formando la figura AZPQ. De nuevo basta con contar para comprobar que la resultante no es una figura con superficie dos veces mayor que ABCD, es decir, formada por dos cuadrados como ABCD, o por cuatro de superficie AEOH, sino con nueve, es decir, tres veces tres pies, que es la medida de cada lado trazado. La evidencia geométrica de la

falsedad de sus respuestas se va imponiendo y pone al esclavo frente a su propia ignorancia, impulsando su repliegue, situándose él mismo de ese modo (*regresando*) en un punto de partida limpio de contenidos no geométricos (no racionales en general, pero la geometría aquí se revela como el paradigma de la racionalidad dialógica del ente finito). Desde este estado se toma impulso y se abre la vía para la segunda fase del proceso, la que podríamos denominar de *progressus* o de resolución. Ahora el esclavo podrá construir la resolución del problema, podrá *progresar* en virtud de la activación o actualización de sus capacidades dormidas hasta el despertar socrático, la función profesor activada:

“Sócrates: Entonces de la línea de tres pies tampoco deriva la superficie de ocho.

Servidor: Desde luego que no.

Sóc.: Pero entonces, ¿de cuál? Trata de decírnoslo con exactitud. Y si no quieres hacer cálculos, muéstranosla en el dibujo.

Servidor: ¡Por Zeus!, Sócrates, que yo no lo sé.

Sóc.: ¿Te das cuenta una vez más, Menón, en qué punto se encuentra ya del camino de la reminiscencia? Porque al principio no sabía cuál era la línea de la superficie de ocho pies, como tampoco ahora lo sabe aún; sin embargo, creía entonces saberlo y respondía con la seguridad propia del que sabe, considerando que no había problema. Ahora, en cambio, considera que está ya en el problema, y como no sabe la respuesta, tampoco cree saberla.” (84a)

Esta intervención de Sócrates⁴⁶ marca el salto de la aritmética (“si no quieres hacer cálculos”) a la geometría (“muéstranosla en el dibujo”) en la resolución del problema, abriendo a su vez, como veremos, la cuestión decisiva de los números irracionales. Contar se ha mostrado como un método insuficiente. Los números parecen ocultar misterios que, sin embargo, las formas geométricas serán capaces de solventar. Es la geometría la que permite el paso a operaciones aritméticas de mayor complejidad, y será el problema de los números irracionales el que permitirá el salto de la aritmología pitagórica a la teoría de las formas platónica⁴⁷:

“Sóc.: Observa ahora, arrancando de este problema, qué es lo que efectivamente va a encontrar, buscando conmigo, sin que yo haga más que preguntar, y sin enseñarle. Vigila por si me coges enseñándole y explicándole en vez de interrogarle por sus propios pareceres.

(Al servidor.) Dime entonces tú: ¿No tenemos aquí una superficie de cuatro pies?

Servidor: Sí.

Sóc.: ¿Podemos agregarle a ésa otra igual?

Servidor: Sí.

Sóc.: ¿Y esta tercera, igual a cada una de ésas?

Servidor: Sí.

Sóc.: ¿No podríamos completar, además, este ángulo?

Servidor: Por supuesto.

Sóc.: ¿No resultarían entonces estas cuatro superficies iguales?

Servidor: Sí.

Sóc.: ¿Y qué? ¿El todo éste cuántas veces es mayor que aquél?

Servidor: Cuatro veces.

Sóc.: Pero nosotros necesitábamos que fuera doble, ¿no te acuerdas?

Servidor: Por supuesto.

Sóc.: - Entonces esta línea que va de un ángulo a otro, ¿no corta en dos a cada una de estas superficies?

Servidor: Sí.

Sóc.: ¿No son cuatro estas líneas iguales que encierran esta superficie?

Servidor: Lo son, en efecto.

Sóc.: Observa ahora: ¿qué tamaño tiene esta superficie?

Servidor: No entiendo.

Sóc.: De éstas, que son cuatro, ¿no ha cortado cada línea en su interior la mitad de cada una?, ¿o no?
 Servidor: Sí.
 Sóc.: ¿Y cuántas de esas mitades hay en ésta?
 Servidor: Cuatro.
 Sóc.: ¿Y cuántas en ésa?
 Servidor: Dos.
 Sóc.: ¿Qué es cuatro de dos?
 Servidor: El doble.
 Sóc.: ¿y esta superficie, ¿cuántos pies tiene?
 Servidor: Ocho pies.
 Sóc.: ¿De cuál línea?
 Servidor: De ésta.
 Sóc.: ¿De la que habíamos trazado de ángulo a ángulo en la superficie de cuatro pies?
 Servidor: Sí.
 Sóc.: Los sofistas la llaman «diagonal», y puesto que si «diagonal» es su nombre, de la diagonal se llegará a obtener, como tú dices, servidor de Menón, la superficie doble.” (84d-85b)

La resolución del problema se encuentra en la diagonal, esto es, la diagonal, forma geométrica, es un número irracional, paradoja aritmética, al menos desde el enfoque pitagórico.

Así pues, por medio de preguntas —y sólo preguntas—, la función profesor ayuda a la variable alumno a resolver el problema para que sea él mismo el que encuentre la solución. Esto es, con la mayor exactitud, enseñar: provocar la duda, aun el escándalo, llevar al otro a ese punto en que se choca de bruces con su propia ignorancia, y provocarle el proceso del conocimiento sin poner en él nada más que la duda y la incertidumbre que son las que le permitirán avanzar. El esclavo abandona sus cadenas en el acto mismo de trazar la diagonal del cuadrado con la que resuelve el problema. El esclavo deja de ser esclavo en ese proceso, y sólo en ese proceso, igual que el déspota disfrazado de orador ha dejado también de serlo. Dicho con mayor precisión, este proceso activo de aprendizaje es enteramente independiente de la condición social o jurídica (esclavo, extranjero, ciudadano libre) del sujeto que lo protagoniza. Nadie ha tenido que decirle qué debía pensar. Nadie le ha engañado. Nadie le ha ordenado. Ha descubierto por sí mismo la solución. Ha pensado por sí mismo. Pero hubiera sido incapaz de hacerlo sin las preguntas adecuadas que Sócrates le formula. He aquí la paradoja de la enseñanza: se necesita a alguien para aprender por uno mismo, es imprescindible la función que active las propiedades latentes en el sujeto.

Una de las metáforas que con mayor potencia reflejan la naturaleza del conocimiento y, unido a ella, la condición humana misma es el conocido mito platónico de la caverna⁴⁸. En él, Platón describe una situación, a primera vista, demasiado extravagante. Un grupo de individuos encadenados en el fondo de una caverna desde que tienen memoria, en tal situación que no pueden moverse ni girar la cabeza, con lo que su mirada se dirige únicamente a la pared de la cueva. Tras ellos van pasando personas que hablan y transportan objetos. Detrás hay un fuego encendido. En la pared —el único campo de visión de los esclavos, su única perspectiva— se reflejan las sombras de las personas que a sus espaldas se mueven proyectadas por la luz de esa hoguera, así como el eco de sus voces. Esas sombras, esos vacíos de luz, de realidad, esa *nada*, pura ilusión, constituyen para ellos toda la realidad, y toman por libertad y conocimiento lo que no es más que esclavitud e ignorancia.

“—Qué extraña escena describes y qué extraños prisioneros”, afirma perplejo el interlocutor de Sócrates. “Iguales que nosotros, porque, en primer lugar,

¿crees que los que están así han visto otra cosa de sí mismos o de sus compañeros sino las sombras proyectadas por el fuego sobre la parte de la caverna que está frente a ellos.”, viene a responder Platón por boca de su maestro, “(...) Entonces no hay duda de que los tales no tendrán por real ninguna otra cosa más que las sombras de los objetos fabricados.”⁴⁹

Cabe recordar que Platón recurre a esta escena cuando va a abordar el tema de la educación, en el contexto de la analítica sobre el Estado (una geometría de la *pólis*⁵⁰) que recorre su obra, como parte esencial de la composición estructural de los mecanismos de gestión de la *pólis*. Sólo por medio de una enseñanza racional (ni basada en el principio de autoridad ni en el relativismo de la eficacia mediática) que produzca gestores técnicos (*científicos* de la *pólis*, es decir, *políticos*, y no retóricos, sofistas o pedagogos/demagogos) el Estado podrá administrar los asuntos públicos sin caer en los delirios utópicos de los salvadores e iluminados (idealismo exacerbado) ni en la descomposición irreversible de la corrupción estructural (relativismo triunfante). Se trata, por lo tanto, de una propuesta teórica estrictamente antiutópica:

“Y así la ciudad nuestra y vuestra vivirá a la luz del día y no entre sueños, como viven ahora la mayor parte de ellas por obra de quienes luchan unos con otros por vanas sombras o se disputan el mando como si éste fuera algún bien. Mas la verdad es, creo yo, lo siguiente: la ciudad en que estén menos ansiosos por ser gobernantes quienes hayan de serlo, ésa ha de ser forzosamente la que viva mejor y con menos disensiones que ninguna; y la que tenga otra clase de gobernantes, de modo distinto.”⁵¹

En este pasaje, se muestra la confluencia del idealismo (“quienes luchan unos con otros por vanas sombras”) y del relativismo (“se disputan el mando como si éste fuera algún bien”) que marca, tal como hemos indicado, el enemigo contra el que Platón construye su teoría del conocimiento.

Y es que la enseñanza consiste, según el planteamiento platónico, en ayudar al esclavo a salir de la caverna —cosa que nunca haría por sí solo, pues ¿qué razón le impulsaría a ello si para él no existe nada más en absoluto?—, a escalar la escarpada cuesta que lleva a la salida, empleando unos músculos inactivos hasta ese momento, doloroso y costoso esfuerzo que disuade más que atrae, a enfrentarse a la luz cegadora del sol, que lo dejará cegado y ansioso por regresar al cobijo reparador y lleno de camaradas que la cueva ofrece, donde las piernas no duelen, donde los ojos no duelen, el retorno al *yo idiota*⁵². El profesor es quien intenta que el que ha salido de la cueva (nunca completamente) ajuste su cuerpo a la luz del conocimiento, venza la tentación inercial de regresar al interior de la cueva, hasta que empiece a distinguir las formas y descubra por sí mismo que cuanto tomaba por real no era más que puro ensueño, un engaño de los sentidos, la peor servidumbre⁵³.

Y este es el caso del esclavo de Menón, al que la diagonal, hallada por sí mismo tras las pertinentes preguntas del docente (Sócrates), convierten en un ser igual a su dueño, independientemente de que jurídicamente no lo sea.

Enseñar no puede ser, en tal caso, otra cosa que la ejercitación conjunta en el intento por pulverizar la masa más o menos compacta de componentes psicológicos de diversa procedencia (social, religiosa, cultural, lingüística, psiquiátrica...) que constituyen un obstáculo para el conocimiento: prejuicios, ideas confusas, tópicos, lugares comunes, dogmas ideológicos, etc. Como sostiene Pierre Bayle, con involuntaria lucidez, al definir la filosofía posicionándose frente a ella y comparándola con un ácido corrosivo que fulmina aquello que cae bajo su mirada analítica:

“Fuere como fuere, no hay nadie que, sirviéndose de la razón, no tenga necesidad de la existencia de Dios; pues, sin ella, es aquélla una guía que se extraía; y puede compararse a la Filosofía con unos polvos tan corrosivos que, tras haber consumido las carnes purulentas de una llaga, royeran la carne viva y corroyeran los huesos, horadándolos hasta los tuétanos. La Filosofía refuta, de entrada los errores; pero si no es detenida en ese punto, ataca a las verdades y, cuando se le deja actuar a su fantasía, va tan lejos que ya no sabe ni dónde está ni cómo detenerse.”⁵⁴

Por ello, la enseñanza, a diferencia de otros saberes o artes, cuya sofisticación genera problemas que desbordan su propio campo teórico o técnico y pasan al campo del análisis filosófico, va indisolublemente unida a la filosofía, no como saber separado, sino como parte esencial de su naturaleza procedimental y corrosiva, en el sentido expuesto por Bayle (la filosofía, afirma Gustavo Bueno, es un saber de segundo orden), y crítica, en el sentido etimológico de discriminar, de cribar, *separar el grano de la paja*, clasificar lo que es de distinta naturaleza o condición, clarificar el discurso confuso que los dispositivos de poder precisan para su consolidación, ese discurso en el que los elementos del mismo se dan mezclados, confundidos y sin definir. La *Filomatía* es una cara de la Filosofía (como la Lógica o la Epistemología o la Metafísica, asignaturas que se estudian en las facultades de Filosofía). De este saber filosófico, como teoría, podrá derivarse una *techné* (una determinada “práctica docente”), aplicable a la realidad histórica concreta de la enseñanza en cada caso. De ahí que rechazemos el término mismo de *Pedagogía*, ya que no es sino la máscara institucionalizada de un abuso gnoseológico: una mera técnica (la docencia o transmisión de conocimientos, destrezas, habilidades) convertida como por arte de magia en Saber o en Ciencia. Pero, según sostenemos, no puede haber *saber o ciencia de la educación*. Se tratará acaso de una técnica o práctica docente que trate sobre los procesos adecuados para la instrucción técnica y académica cuya base no puede ser más que filosófica (*filomática*), es decir, que para no abandonar la racionalidad finita habrá de estar sometida a los principios de la Filosofía disolvente.

Con respecto al problema de una práctica docente (administrativamente implantada), en los manuales de pedagogía suele establecerse la distinción entre ser (estado actual del hombre y la sociedad) y deber ser (estado ideal del hombre y la sociedad), de manera que la disciplina en cuestión habría adquirido la misión de conocer el ser de la naturaleza humana para encauzarla, dirigirla, educarla hacia un ideal de ser humano y de sociedad. La proyectada identificación entre teoría y práctica es base de un planteamiento idealista, utópico y virtual o tendencialmente totalitario, en el sentido especificado en este trabajo:

“[Julius Streicher□] was happy that “the gap between cognition and action, between mind and politics created by a sick epoch was beginning to close.”⁵⁵

Enfrentada a esta suposición metafísica se erige la base teórica del pensamiento spinoziano, del pensamiento materialista moderno, que establece el principio de inconmensurabilidad entre esas dos regiones, teoría y práctica, impermeables entre sí, cuyos elementos son incapaces de interferir en los elementos de la otra, como dos espejos que reproducen cadenas causales inhabilitadas para modificarse mutuamente, por lo que la proyectada fusión de ambas es una pura ensoñación. No hay un acoplamiento del ser a un deber ser ideal. Hay ser (acción) que adopta la forma externa (retórica) de deber ser:

“Nada de lo que tiene de positivo una idea falsa es suprimido por la presencia de lo verdadero, en cuanto verdadero. (...) Por tanto, las imaginaciones no se desvanecen ante la presencia de lo verdadero, en cuanto verdadero, sino porque se presentan otras imaginaciones más fuertes, que excluyen la existencia presente de las cosas que imaginamos.”⁵⁶

Por consiguiente, esta distinción idealista de manual pedagógico entre ser y deber ser cuyo destino sería ser superada (distinción escolástica podríamos decir, valiéndonos de la conocida fórmula marxiana) se diluye completamente y desaparece en la *filomatía*, dado que, como análisis crítico basado en un aparato teórico que es ya filosofía y aprendizaje, no proyecta un estado ideal del ser humano y de la sociedad que la educación buscaría alcanzar (proyección que no puede dejar de ser metafísica) en base a la tendencial identificación entre teoría y práctica (o, incluso, a la subordinación de la primera a la segunda), sino que establece las condiciones materiales y técnicas que hagan posible, por medio de la disolución crítica de los obstáculos que constituyen el armazón psicológico del sujeto, la transmisión de conocimientos, proceso específico de esa forma de vida (*zoion*) hablante y simbólica capaz de procesar información en base a determinados impulsos neuronales conocida como ser humano. Diríamos que una concepción materialista de la enseñanza la concibe como un proceso estrictamente técnico, no ideológico, aunque con consecuencias que, naturalmente, desbordan el ámbito de lo técnico, que no antepone una presunta naturaleza humana inmutable a partir de la cual coronar una sociedad ideal, definida en base a determinados supuestos ideológicos. La *filomatía* pretende ser una *geometrización* de la enseñanza⁵⁷.

El profesor, en consecuencia, o bien es filósofo (*filomatía*) y procede a activar los mecanismos de conocimiento y pensamiento del alumno por medio de los principios lógicos de interrogación, reducción al absurdo, etc., cuya función es de disolución corrosiva, según hemos indicado, o bien es dogmático o sofista. La sofística de la era postmoderna está conformada por la casta política, y por los medios de comunicación de masas y la pedagogía oficial como su cobertura espectacular y administrativa para los sujetos adultos y para los menores, respectivamente. En tal caso, trata al alumno (el pueblo, la masa) como al que no sabe y, simplemente, hay que enseñarle, esto es, educarle, conducirlo, dirigirlo *desde fuera*, inclusive convertirlo. Ejemplo significativo de este aspecto es el texto, que acaso podríamos considerar fundacional de la pedagogía franquista, de Adolfo Maíllo:

“Pero la índole más honda y definitiva de la actuación de esa minoría [que lidera la revolución], en orden a la impregnación total de la población por los principios nuevos de pensamiento, volición y acción, es de carácter educativo. O, si lo preferís, político-pedagógico.”⁵⁸

“Esto equivale a decir que la educación popular, nacional, que incumbe, como tarea primordialmente revolucionaria, a la minoría profética —no hace falta decir que empleo este adjetivo en su aspecto simplemente histórico—, es algo muy distinto del viejo “enseñar” lecciones. Sin duda, tendrá un aspecto puramente pedagógico a la anterior usanza, escolar, institucional; pero, sobre que aun en ese mismo campo está obligada a realizar mudanzas metodológicas sustanciales, pondrá el acento de su intervención en la necesidad de dar nacimiento, mediante un sistema de múltiples actuaciones orgánicamente trabadas, a un clima espiritual propicio a la *conversión* de los alumnos.”⁵⁹

Pero, ¿cuál es la naturaleza de la relación que se establece entre los dos focos del aprendizaje, entendido como el proceso en función del cual el discente aprende por sí mismo con la necesaria mediación del profesor? ¿Qué transformación tiene lugar en el aprendizaje? Para dilucidar esta cuestión clave conviene reparar en la concepción de la condición humana y del conocimiento puesta en juego por San Agustín y por Santo Tomás, cuyas obras suponen referencias para el catolicismo oficial, sin perjuicio de que sus propuestas filosóficas puedan tener gran potencia teórica aun para un análisis materialista de la enseñanza, y considerando hasta qué

punto, como veremos, impregnan, en aspectos esenciales, la pedagogía que se reconoce abiertamente como laica.

“Y con mucha razón, puesto que por ella [la disciplina⁶⁰] se nos comunica la ciencia o se enciende en nosotros el deseo de adquirirla, y nadie adquiere conocimiento alguno sino mediante la disciplina.”⁶¹

La disciplina opera, aquí, como corrector de la naturaleza humana, de por sí proclive al mal, y, por tanto, como fuente del bien. Digamos que el bien, en la tradición agustiniana, procede de la naturaleza *por delegación* desde el pecado original, es decir, debido a la condición corruptible de la criatura humana, y sólo gracias a Dios (la Gracia), mediante la figura del profesor. Frente a esta concepción se posiciona Rousseau para el que la Naturaleza es el bien (y fuente directa de bien, *no delegada*) y el Absoluto que desempeñará el papel trascendente encarnado por Dios en San Agustín⁶²:

“Todo es perfecto al salir de las manos del Hacedor de todas las cosas; todo degenera entre las manos de los hombres.”⁶³

De ahí que, para San Agustín, no sea posible, en rigor “aprender el mal”, bien entendido que el mal es ausencia de realidad y, por tanto, de bien⁶⁴, lo que lo vincula al pensamiento de Aristóteles, en este punto⁶⁵:

“Evodio: ¿De dónde procede, pues, que el hombre obre el mal, si no lo ha aprendido?

Agustín: Quizá de que se aparta de la disciplina y se hace completamente extraño a ella. Mas, sea de ello lo que fuere, lo cierto es que la disciplina es un bien, y que se deriva de *discendo*, y que el mal no se puede en modo alguno aprender; porque, si se aprendiera, estaría contenido en la disciplina, y entonces no sería ésta un bien, como tú mismo acabas de decirme. No se aprende, pues, el mal, y es, por tanto, inútil que preguntes quién sea aquel de quien aprendemos a hacer el mal; y si aprendemos el mal, lo aprendemos para evitarlo, no para hacerlo. De donde se infiere que obrar mal no es otra cosa que alejarse de la disciplina.”⁶⁶

El conocimiento equivale, por tanto, al bien. La ignorancia es un mal debido a la ausencia de corrección (disciplina) en el sujeto, lo que da vía libre a su naturaleza pecadora. La enseñanza implica un forzamiento, una violación, un acto de violencia sobre la inercial proclividad al error y, por ende, al mal.

“Agustín: Si, pues, toda inteligencia es buena, y nadie que no entienda aprende, síguese que todo aquel que aprende obra bien. Porque todo el que aprende, entiende, y todo el que entiende, obra bien. Por consiguiente, desear saber quién es nuestro maestro en orden al conocimiento de alguna cosa es lo mismo que desear saber quién nos enseña a obrar bien. Desiste, pues, de preguntar por no sé qué mal doctor o maestro, porque si es malo, no es doctor, y si es doctor, no es malo.”⁶⁷

Pero, ¿cómo es posible esa mutación benéfica que denominamos aprender? ¿Cómo transmite la disciplina, ese bien, el profesor? ¿Cómo comunica?:

“Pero aun entonces nuestro oyente (*auditor*), si también él las ve con el ojo secreto y simple, conoce lo que digo no por mis palabras, sino por su propia contemplación. Luego tampoco a éste, que intuye la verdad, le enseño nada diciendo la verdad, puesto que no es enseñado por mis palabras, sino por las cosas mismas, que son evidentes, porque las manifiesta Dios en el interior.”⁶⁸

En este pasaje se halla la clave del pensamiento agustiniano respecto del aprendizaje, y el escollo mayor con el que una teoría materialista de la enseñanza se topa. La condición de posibilidad de tal mediación establecida entre profesor y alumno la soporta el Absoluto. Son las cosas mismas las que despiertan el conocimiento en el alumno, pero el contacto entre las cosas y el que conoce lo hace posible Dios. ¿Cómo justificar esa conexión sin recurrir a tal referente? ¿Qué dispositivo no metafísico permite sustentar esa relación y hacerla explicable racionalmente? Desde un planteamiento filosófico materialista, la enseñanza entraña, por tanto, el problema del carácter aparentemente “místico”, “espiritual” del vínculo entre profesor y alumno, el problema de que algo “no material” cimiente esa conexión y esa transmisión de saberes. Dicho de otro modo, ¿cómo convencer, cómo inculcar, como modificar *a distancia* (o *desde fuera*) al sujeto inmerso en este proceso? Puede ser útil recurrir a la analogía con el problema de Newton al establecer la ley de la gravitación universal, pues también en su campo se requería justificar cómo puede haber atracción a distancia, con lo que llegó a manejar el recurso a una sustancia de la física aristotélica ya abandonada: el éter. ¿Cuál es el éter de la transmisión de conocimientos, de la influencia en el otro? ¿Es metafísica la conexión profesor-alumno? ¿Cómo es posible una vía de comunicación entre esos átomos impermeables que son los sujetos humanos, burbujas constituidas por el conglomerado hermético de sus afecciones? ¿Cómo operar un cambio orientado a determinado fin en *otro* sujeto?

“Por el contrario, una vez que los maestros han explicado con palabras todas esas disciplinas que profesan enseñar, e incluso las relativas a la misma virtud y la sabiduría, aquellos que se llaman *discípulos* se preguntan a sí mismos si se les ha dicho la verdad; y lo hacen contemplando, en la medida de sus fuerzas, aquella verdad interior, pues es entonces cuando aprenden. Y, cuando han comprobado en su interior que lo dicho es verdadero, lo alaban, sin darse cuenta de que no alaban tanto a los que enseñan cuanto a los enseñados; y eso, suponiendo que aquéllos sepan lo que enseñan. Se equivocan, en cambio, los hombres llamando maestros a los que no lo son, debido a que casi nunca media un intervalo entre el momento de la locución y el del conocimiento. Y, como aprenden en su interior inmediatamente después de la alocución del que diserta, juzgan que han aprendido de aquel que exteriormente les ha enseñado.”⁶⁹

El profesor resulta ser una mera exterioridad que posibilita el cambio, pero el cambio se opera en el “interior” del que aprende⁷⁰. Esa distancia, esa fractura entre lo “exterior” y lo “interior” la salva San Agustín con la referencia al Absoluto. Donde Platón pone la *anámnesis*, San Agustín pone a Dios. La geometría desempeña en el griego la función reservada en el de Hipona para la trascendencia como condición de posibilidad (remito al experimento del esclavo de Menón, en el diálogo homónimo, y al análisis del mismo en el presente trabajo). Por medio de Dios (y de la Naturaleza, en Rousseau) se procede al olvido de Platón. La *anámnesis*, base de la enseñanza, según Platón, será sepultada por la amnesia, por el peso (muerto) de Dios y la Naturaleza.

Y, sin embargo, la distinción “interioridad”-“exterioridad” manejada aquí resulta confusa (y aun metafísica), ya que, para que el abismo que se abre entre ambas pueda ser salvado, es necesario el recurso al Absoluto, y sin recurso al Absoluto hay que redefinir los términos de la relación para que sean operativos (si no, no hay forma de evitar ese salto al vacío). Por tanto, con el objetivo de superar las insuficiencias teóricas de esa relación, así como de la diferencia platónica entre memoria formal y memoria material ya señalada y que, en virtud de su fecundidad teórica, ha de ser, empero, precisada, es indispensable entender la figura del profesor como una función⁷¹. Esta función requiere ser activada por un sujeto con respecto al cual esa función adquiere contenido. De manera análoga al empleo del

concepto *función* en matemáticas, el profesor (la función) determina el valor del alumno (la variable). Así: $y=f(x)$, siendo x el valor del alumno antes del proceso de enseñanza (digamos, el esclavo de Menón antes de su encuentro con Sócrates), es decir, la variable independiente, pues su valor puede ser, en principio, cualquiera, por serlo sus características individuales, e y su valor tras el proceso, es decir, la variable dependiente, pues depende del valor originalmente asignado, así como de la función o relación establecida: Por ejemplo, supongamos la función $f(x)=x+z$. Sin x , es decir, sin valor de entrada, el profesor desaparece, por mucho que el sujeto corpóreo que ha de desempeñar esa función se encuentre ahí físicamente, pues no es función de nada (f , sin variable, es inútil, no es operativo, está desactivado, no es funcional). Sin f , el alumno (la variable) no recibe valor alguno (z), es decir, no entra en proceso docente alguno, por mucho que se encuentre materialmente dentro de un aula, esto es, su valor original no se vería modificado, quedaría reducido a una constante con respecto al proceso de aprendizaje ($z=0$), sin perjuicio de que experimente cambios de cualquier otro tipo: afectivos, emocionales, anatómicos, neuronales, sociales, jurídicos...

Este cambio (incremento de conocimientos o destrezas técnicas) que tiene lugar en el alumno (la variable) puede interpretarse empleando el concepto de *anamórfosis*⁷². Este concepto, siguiendo la línea de análisis del presente trabajo, ha de situarse críticamente para ser operativo frente a las ideas, en este caso, de creación (o emergencia) y de reducción. Como venimos sosteniendo, no es admisible la idea de que todo está conectado con todo (en base a una totalidad o trascendencia separada de los procesos acotados que tienen lugar *en el mundo*) ni la de que nada está conectado con nada (en cuyo caso no es posible conocimiento alguno). Del mismo modo, no es admisible una concepción del proceso de aprendizaje en base a la idea de que lo nuevo del cambio emerge de la nada (*creatio ex nihilo*, la *evolución creadora* de Bergson), por mediación del Absoluto (causa agente que obra desde la nada, esto es, sin causa material), cuyo instrumento sería el profesor, pero tampoco una concepción que reduce el aprendizaje a procesos neurológicos o, en última instancia, químicos, no digamos ya psicológicos. La *anámnesis* (el aprendizaje en terminología platónica) vendría a ser una *anamórfosis* en la que la resultante estaría ya prefigurada en los elementos dados, digamos, en el aparato neuronal del sujeto, cuyas conexiones (el conocimiento, en sentido neurológico, no es más que conexiones entre neuronas) sólo se producen por medio de algo que ya no es meramente neuronal ni psicológico, pero que tampoco es metafísico, sino que es la función profesor activada en relación con la variable independiente. Es el enfrentamiento dialógico con otro sujeto dotado de racionalidad lo que activa la función, lo que permite conexiones neuronales que no pueden darse de otro modo. Así como la diagonal del triángulo no se reduce a procesos neuronales, porque es ella misma algo distinto de esas conexiones nerviosas, tampoco *el hallazgo* de esa solución geométrica o cualquier otro proceso de aprendizaje puede reducirse a causas exclusivamente biológicas o a fenómenos psicológicos. Como decimos, las condiciones que hacen posible la activación de las capacidades neuronales del sujeto por medio de la función profesor son técnicas y sociales y, por tanto, habrán de estar políticamente establecidas y jurídicamente garantizadas. Sin esas condiciones, confiando el aprendizaje a la Gracia divina o a la espontaneidad del niño o a la afectividad sagrada del Maestro (sacerdote-pedagogo), el proceso es inviable. De hecho, la escuela postmoderna, de la mano de la legislación correspondiente y de la "Iglesia" Pedagógica, ha explotado esas condiciones, aspecto sobre el que volveremos en la parte final de este trabajo, convirtiendo en fantasmal la instrucción pública.

Profesor y alumno, en consecuencia, no son dos polos puestos el uno frente al otro ni dos seres finitos conectados por la infinitud, que los desborda. El docente, como decimos, es una función dependiente, desempeñada eventualmente por un sujeto

operatorio, cuya subjetividad es irrelevante o contraproducente, función que no está operativa sin relación con el discente, el cual, interviniendo en el proceso, la pone en funcionamiento, la activa. El profesor es una función, no propiamente la persona que la desempeña. Es decir, ha de definirse en virtud de parámetros técnicos e intelectuales, y no según características psicológicas o subjetivas, que operan más como interferencias que como cauces del proceso, cuando no como entidades directamente metafísicas o místicas. Estos parámetros, como decimos, no tienen sentido en sí mismos, es decir, en una desconexión solipsista que los mantendría en el limbo de lo posible, de lo latente. Adquieren funcionalidad en conexión con la otra variable de la relación:

“Sócrates: ¿Crees acaso que él hubiera tratado de buscar y aprender esto que creía que sabía, pero ignoraba, antes de verse problematizado y convencido de no saber, y de sentir el deseo de saber?”⁷³

Por su parte, Santo Tomás de Aquino, en la línea expuesta aquí, lleva aún más allá la formulación agustiniana:

“Agustín en el libro *Contra los Maniqueos* dice: así como la tierra, antes del pecado, se regaba de una fuente, y, después del pecado, necesita la lluvia prominente de las nubes, así la mente humana, significada con la tierra, antes del pecado era fecundada por la fuente de la verdad; después del pecado necesita la enseñanza de los otros, como una lluvia que baja de las nubes. Luego, después del pecado, el hombre es enseñado por el hombre.”⁷⁴

La concepción misma del ser humano que la filosofía cristiana postula, criatura inercialmente proclive a decantarse por lo ontológicamente inferior en perjuicio de lo superior (digamos, el pecado original, en expresión teológica, esto es, metafórica), determina la concepción de la enseñanza correspondiente. Así, la educación es la palanca que corrige la tendencia natural, inercial, a la caída, esa tendencia que opone resistencia al esfuerzo y al artificio de la enseñanza. Lo que, en el plano teológico dogmático, aparece como la Gracia, en el plano filosófico crítico, adquiere la forma de la educación. Para manejar términos operativos con los que quepa posibilidad de discusión racional positiva, el dogma del pecado original merece ser despojado de su envoltura teológica y entendido como una idea filosófica y, con mayor precisión, como una concepción antropológica determinada, que acaso podríamos adjetivar de *pesimista*, frente al *optimismo antropológico* de Rousseau.

“Por lo tanto, la ciencia preexiste en el que aprende, no en potencia puramente pasiva, sino activa. Si así no fuera, el hombre no podría adquirir la ciencia por sí mismo. Luego, así como uno se sana de dos modos: uno, por el obrar exclusivo de la naturaleza, y, otro, por la naturaleza ayudada de la medicina; así hay también dos modos de adquirir la ciencia. El uno, cuando la razón natural llega por sí misma al conocimiento de lo que no sabía; y este modo se llama invención. El otro, cuando la razón natural es ayudada exteriormente por alguien; y este modo se llama disciplina.”⁷⁵

El proceso de enseñanza opera como un artificio (una “exterioridad”) que actualiza una potencia “natural” (una “interioridad”) constitutiva del sujeto que aprende, potencia natural que, sin el mencionado artificio, no pasa de potencia.

“Así como la naturaleza, en aquel que trabaja para calentarse a causa del frío le lleva a la salud, así obra el médico; por lo que se dice que el arte imita la naturaleza. En la adquisición del conocimiento sucede algo semejante: del mismo modo que el que enseña a otro le lleva al conocimiento de lo ignorado, así también el que piensa se lleva a sí mismo al conocimiento de lo que ignoraba. (...)”

Y, así, la razón natural del discípulo, usando de estas cosas que le proponen como de instrumento, llega al conocimiento de lo que no sabía. Como se dice que el médico causa la salud en el enfermo, actuando la naturaleza [*natura operante*], así también se dice que el hombre causa el conocimiento en otro con la operación de la razón natural de aquel. Esto es enseñar.”⁷⁶

Y dicho proceso se desdobra en dos planos: la intervención “externa” (diríamos nosotros: de la función) y la actualización, en virtud de esa intervención, de una potencialidad “interna” (las capacidades cognitivas de las que el sujeto en disposición de aprender, la variable, está dotado genéticamente).

“(…) no se dice que el que enseña vierta la ciencia en el discípulo, en el sentido de que los conocimientos todos que aquél tiene pasen a éste, sino que por la enseñanza se forma en el discípulo una ciencia semejante a la que el maestro posee, sacada de la potencia al acto, como se dijo.”⁷⁷

“Siempre que uno enseña a otro conviene que el discente [*addiscens*] examine las ideas del docente [*docentis*], para que, de este modo, en la mente del discípulo [*discipuli*] se desarrolle el proceso hacia el saber [*scientiam*] como es el proceso a la ciencia [*scientia*] en la mente del maestro [*doctoris*].”⁷⁸

“(…) el que enseña no causa la verdad, sino el conocimiento de la verdad en el discípulo, pues las proposiciones que se enseñan son verdaderas antes de que se enseñen, pues la verdad no depende de nuestro saber sino de la existencia de las cosas.”⁷⁹

“(…) la visión del docente [*visio docentis*] es el principio de la enseñanza [*principium doctrinae*]. Pero, la enseñanza misma consiste más bien en la transmisión del saber de las cosas vistas que en la visión de las mismas. De donde, la visión del docente más bien pertenece a la contemplación que a la acción.”⁸⁰

El acto de la enseñanza se produce en el que aprende, en tanto que aprende, no en el que enseña, en tanto que enseña. De igual modo, la fórmula matemática no experimenta cambio alguno al ser reproducida en la pizarra por el profesor, y es en el que aprende donde se produce el cambio (la anamórfosis) en el momento de entenderla. El aprendizaje consiste en la visión (contemplación: *theoría*) de las cosas, no en las cosas vistas, cuya realidad (y la verdad acerca de ellas) es independiente del conocimiento que de ellas se tenga. El aprendizaje es el acto de la contemplación, la excitación de una capacidad, la actualización de una potencia (memoria formal, según Platón, función, según nuestra propuesta) por medio de la acción del profesor, del transmisor, del activador o excitador de esa potencia genética.

“cada uno es perfecto en sí mismo y comunica una perfección semejante, como sucede que por un mismo calor el fuego es cálido y calienta”. (...) Luego, la enseñanza (...) es transmitir a otro la perfección que uno tiene.”⁸¹

Como por una especie de acto de emanación, el profesor difunde el conocimiento, contagia el saber al alumno. Pero, ese contagio, ese contacto a distancia, como hemos indicado (los virus se transmiten a través del aire o los fluidos, pero ¿y el conocimiento?), requiere, según estos parámetros conceptuales, la mediación del Absoluto (entre interioridad y exterioridad).

“(…) sólo Dios es quien interior y principalmente enseña, de la misma manera que la naturaleza es quien interior y principalmente sana.”⁸²

“(…) así como se dice que el médico obrando externamente, y la naturaleza actuando internamente, obran la salud, del mismo modo el hombre enseña la verdad actuando exteriormente, aunque sea Dios quien enseña interiormente.”⁸³

“Se dice que alumbra la casa el que mete la luz en ella, como el sol; y el que abre la ventana que obstaculiza (la entrada) de la luz. Pero, aunque sólo Dios infunde la luz de la verdad en la mente, sin embargo, el ángel o el hombre pueden quitar algo que impida la entrada de la luz. Por lo cual, no sólo Dios, sino el ángel o el hombre pueden enseñar.”⁸⁴

Sólo esa *divinidad* dialéctica que es la geometría permite eludir el recurso a la mediación del Absoluto (ya en su variante agustiniana: Dios; ya en su variante rousseauoniana: la Naturaleza) en la conexión problemática que se establece entre profesor y alumno.

Y, sin embargo, a pesar de lo que un primer acercamiento al problema puede sugerir, no resultan tan distantes los posicionamientos de San Agustín y Santo Tomás, por un lado, y el de Rousseau, por el otro, al menos en cuanto a su finalidad: La educación sería, para los primeros, el procedimiento que permite, de algún modo, retornar, siquiera virtualmente, a un estado anterior al pecado original. Para Rousseau, la educación permite a *Emilio* regresar (asimismo virtualmente, ya que no es posible realmente⁸⁵) a un estado anterior a la sociedad, el estado de naturaleza. La diferencia ha de situarse en los medios para alcanzar ese fin y se deriva de la disparidad de criterio a la hora de entender la naturaleza humana. Digamos, pues, que las bases doctrinales de una pedagogía agustiniano-tomista se contraponen en aspectos secundarios a las de la pedagogía rousseauiana, aspectos que tienen que ver con los métodos de aplicación de la disciplina, pero no con el objetivo y con la forma genérica que adopta la enseñanza. Esta tensión dialéctica alimenta la pedagogía moderna (la confrontación, en el plano de la educación, entre Reforma y Contrarreforma) y queda disuelta en la postmoderna. El hilo que une esos dos presuntos rivales, el que consuma el olvido de Platón (como poetas y sofistas consumaron el *olvido* de Sócrates) aparece doctrinalmente establecido por la pedagogía jesuita, cuya propuesta sería la de una enseñanza *formal*⁸⁶:

“fueron los jesuitas quienes hicieron de la enseñanza una “forma”, desarrollando un sistema educativo tan eficaz como versátil, una técnica pedagógica fácilmente universalizable.”⁸⁷

A este respecto, merece atención el dictamen emitido por Giner de los Ríos sobre la educación jesuita. En él deja claro que el contenido de dicha enseñanza es digno de ser superado, pero no su finalidad formal (*educar* además de *instruir*). Así, la formalidad doctrinal es lo que une materialmente a rousseauianos y jesuitas frente a la *materialidad filomática*:

“Después de todo, la ilustre pléyade de nombres gloriosos, por los cuales ha conquistado la Sociedad de Jesús tan merecida fama... no parece dar grandes señales del efecto anémico y compresivo de su pedagogía, que en ciertos puntos hoy mismo pone por modelo Mr. Legouvé a los colegios y escuelas seculares en Francia. Hay, además, otro respecto, en el cual la educación jesuítica, frecuentemente errónea en su contenido doctrinal y funesta para el prudente desarrollo de la espontaneidad del espíritu, merece, sin embargo, admiración y respeto. Hablamos del profesorado. En esto debe reconocerse que la enseñanza de la Compañía va, en general, dirigida a muy más altos fines que la del Estado allí donde, como en Francia y -a su ejemplo- en España, se ha logrado convertir el magisterio en una función administrativa, destituida de interés científico y reglamentada por la sabiduría de los gobernantes. Los jesuitas atienden a *educar*, no meramente a *instruir*; y su

vocación, inspirada en un ideal elevado y grandioso, aunque exclusivo, abraza gustosa los mayores sacrificios personales, sin que la contengan amenazas, peligros ni persecuciones. Si reparasen en esto los pseudoliberales de la vecina República comprenderían cuál es el único camino, eficaz y justo a un tiempo, para emancipar gradual, pero definitivamente, del espíritu ultramontano a las nuevas generaciones sobre que ejerce su dañoso influjo. Pero los gobernantes franceses son miembros e hijos de la Universidad, y no es fácil acierten a plantear el problema. ¡Cuán difícil es ser justos con nuestros adversarios y cuán lejano se halla aún el tiempo en el cual aquellos que deseamos la extinción de la Compañía nos resignemos a esperarla de los progresos de la cultura y de la lenta propagación de ideas más exactas acerca de los fines humanos!”⁸⁸

Además, y dado que el alumno es una criatura a la que redimir (del pecado original de la naturaleza, del pecado artificial de la sociedad), la relación que con él se establece ha de ser *personal*⁸⁹. La desnudez biográfica y psicológica que era condición de posibilidad del aprendizaje del esclavo de Menón deja paso al contacto afectivo entre docente y discente. El lento pero seguro camino hacia la moralización de la enseñanza y a su consecuente vaciado teórico comienza aquí. En la pedagogía cristiana, en el Emilio rousseauiano, en la postmoderna psico-pedagogía, la educación como algo *personal*⁹⁰ es un dogma inamovible. De Dios a la Naturaleza, de la Naturaleza al Yo. La Pedagogía postmoderna es la degeneración de la Teología en ecologismo y en psicologismo.

Consideremos, pues, la obra de Comenius para afrontar esta tesis por ser el antecedente más influyente de la pedagogía rousseauiana y la fase que enlaza con ésta desde el pensamiento agustiniano-tomista, hasta llegar a la pedagogía del XIX y del XX:

“Fröbel leyó los escritos de Krause y pronto se declaró discípulo suyo; fue a visitarle en Gottinga en 1828; en esta entrevista, Krause hizo conocer a Fröbel la *Schola materni gremii*, de Comenio, e instó para que dirigiese sus esfuerzos hacia la educación de la primera infancia. Se puede, pues, decir que en la historia de la pedagogía, Krause forma el eslabón intermedio que liga Comenio a Fröbel.”⁹¹

La base naturalista de la educación marca, también, la propuesta teórica del pastor moravo, en el sentido señalado de una naturaleza *no delegada*:

“Entendemos aquí por NATURALEZA, no la corrupción inherente a todos después del pecado (...), sino nuestra primera y fundamental constitución, a la que hemos de volver.”⁹²

“El orden que establezcamos para las escuelas debemos tomarlo de la naturaleza; y ha de ser tal, que ninguna clase de obstáculos pueda alterarle. (...) Y al procurar los remedios para los defectos naturales, no debemos buscarlos en otra parte sino de la misma Naturaleza. Es realmente cierto que *el arte nada puede si no imita a la Naturaleza*”⁹³

Y, de la mano de ese proyectado retorno a la naturaleza sin mancha, a esa pureza atávica, *prehamártica*, surge el mito de la espontaneidad del niño y de la educación “natural o libre”, no coactiva:

“Prometemos una organización de las escuelas (...) *con tal procedimiento, que se verifique sin castigos ni rigor, leve y suavemente, sin coacción alguna y como de modo natural.*”⁹⁴

“Puesto que (según indicamos en el capítulo V) los gérmenes de la Ciencia, Costumbres y Piedad han sido puestos por la Naturaleza en el corazón de

todos los hombres (no hablamos de los monstruos humanos), necesariamente se deduce que no tienen necesidad sino de un ligerísimo impulso y una prudente dirección.”⁹⁵

“*Para que el método excite el deseo de los estudios es necesario, en primer lugar, que sea natural. Lo que es natural marcha por su propio impulso.*”⁹⁶

Este naturalismo *directo* conduce, con lógica implacable que Rousseau exacerbará y que la pedagogía postmoderna asumirá explícitamente, al recurrente y transversal antiintelectualismo⁹⁷:

“Estamos invadidos desde nuestro origen por una enfermedad hereditaria que, desdeñando el árbol de la vida, nos lleva a desear desordenadamente el árbol de la Ciencia tan solo. Guiadas las escuelas por este desordenado apetito no han hecho hasta ahora más que perseguir la ciencia.”⁹⁸

“*hay que enseñar a los hombres, en cuanto sea posible, a que sepan, no por los libros, sino por el cielo y la tierra, las encinas y las hayas, esto es: conocer e investigar las cosas mismas no las observaciones y testimonios ajenos acerca de ellas.*”⁹⁹

De ahí, que el papel de la disciplina se restrinja al terreno de la moral. En el ámbito del conocimiento, el procedimiento prescrito es el de un cierto *laissez faire*:

“Satanás, nuestro enemigo, no solamente nos acecha cuando dormimos, sino cuando vigilamos, y al sembrar en las almas la buena simiente, procura interponerse para mezclar la semilla de su cizaña, que la misma naturaleza corrompida hace brotar aquí y allá, de manera que es necesario valerse de la fuerza para detener el mal. Este se corrige eficazmente por medio de la disciplina, esto es, con reprimendas y castigos, con palabras y azotes, conforme la gravedad del asunto lo demanda: siempre a continuación de la falta, para sofocar en su primer brote al vicio que nace, o mejor, si es posible, arrancarle de raíz. *Así, pues, debe mantenerse en las escuelas severa disciplina, no tanto para las letras (que rectamente enseñanzas son goces y estímulos para el ingenio humano), cuanto para el fomento y guarda de las buenas costumbres.*”¹⁰⁰

“*La disciplina más rigurosa no debe emplearse con motivo de los estudios o las letras, sino para corrección de las costumbres.*”¹⁰¹

Y, siguiendo el procedimiento presentado, como en las recomendaciones que Rousseau propone con tal de eliminar cualquier posibilidad de riesgo para Emilio sin que se le tenga que prohibir nada explícitamente *dejando libre su naturaleza* (que no haya nada a su alrededor que le pueda dañar para no tener que decirle a algo que no, pero, claro, Emilio no se encuentra *en un aula*), ya Comenius contempla esta censura preventiva, consecuencia inexorable de una concepción de la libertad anudada a la idea de naturaleza y de pureza que lo no natural corrompe. Así como hay que eliminar del alcance del niño cuchillos, navajas, etc., evitando de ese modo la necesidad de prohibirle su uso, también habrá que eliminar esos objetos dañinos que son *ciertos* libros:

“El mal siempre atrae con tenacidad y mayor facilidad a causa de la corrupción de nuestra naturaleza. Hay por lo mismo que apartar de la juventud con decidido empeño todas las ocasiones de corrupción, como son *las malas compañías, las conversaciones imprudentes y los libros necios*. Los ejemplos viciosos que entran en nosotros por los ojos o los oídos son como veneno para el alma.”¹⁰²

Lo cual, no obstante, requiere una “atención constante” o, lo que podríamos denominar, empleando terminología actualizada, una “educación personalizada”, la llamada “atención a la diversidad”, etc. Es decir, ese carácter “personal” de la enseñanza que se impone como postulado común:

“Esta [la disciplina común en la escuela] tiene grados diversos. El primero es *la atención constante*. Como no hay que confiar nunca lo bastante en la diligencia e inocencia infantil (son descendencia de Adán) deben ser seguidos con la vista por donde quiera que se dirijan.”¹⁰³

Así, la fuente de la que la educación propuesta se nutre es la “voluntad” del sujeto discente, que sólo precisa ser liberada, con las precauciones previstas a fin de evitar la corrupción que los artificios de los hombres generan (ese impulso, que es “descendencia de Adán”, hacia lo artificial, que aleja de lo puro, de lo natural), para consumir el aprendizaje. El mito de la espontaneidad libre del niño va tomando cuerpo y legitimidad doctrinal:

*“Proceden, pues, de mala manera con los niños quienes los obligan a los estudios contra su voluntad.”*¹⁰⁴

“todo cuanto se proponga a la juventud con arreglo a su capacidad se le exija con tanta medida que nada haga contra su voluntad, sino con entera espontaneidad y buen ánimo. Por lo cual pienso, que tanto las varas, como los azotes, no deben emplearse en las escuelas.”¹⁰⁵

Mientras que en el pensamiento católico el profesor viene a desempeñar por mediación el papel de la Gracia Divina, y su labor consiste en forzar la naturaleza del sujeto para salvarle, en Comenius, el bien se alcanza regresando a un estado de pureza natural que emana de la “sagrada voluntad” del hombre¹⁰⁶, por lo que la Gracia es absorbida por la Naturaleza, de ahí que el profesor (y la escuela como institución) tenga la función de dirigir ese retorno a lo más puro del sujeto humano:

“también a nosotros, árboles cortados del Paraíso de Dios, se nos han dejado raíces que puedan germinar si reciben la lluvia y el sol de gracia divina. ¿Por ventura Dios, inmediatamente después de la caída y decretada nuestra perdición (el castigo de la muerte), no abrió en nuestros corazones los renuevos de la nueva gracia?”¹⁰⁷

“Conste, pues, que es *natural al hombre ser sabio, honesto y santo, y que por la gracia del Espíritu Santo se está más libre de que la maldad posterior pueda impedir su progreso*; todas las cosas tornan fácilmente a su ser natural.”¹⁰⁸

Lo que se está forjando aquí, en una corriente que impregna el área de influencia del protestantismo, es el Yo (que no el individuo) en base a la conciencia subjetiva, no en base a la racionalidad común¹⁰⁹. De un libre albedrío siervo de Dios y, en consecuencia, de las jerarquías eclesíásticas (de las cuales el profesor sería mera correa de transmisión) se pasa a una *voluntad individual* en base a la “explicación libre de la Escritura”, voluntad que es, en realidad, amasijo pletórico envuelto en el aura metafísica de la idea de conciencia subjetiva. El carácter voluntarista de esta vertiente cultural alimenta correlativamente el ya mencionado antiintelectualismo¹¹⁰.

De manera que, si forzar la naturaleza del niño es contrario al propósito pedagógico presentado, contrario a su voluntad, la enseñanza ha de fiarse a esa naturaleza pueril, y a su actividad característica, el juego, que, en lugar de corregir o moldear,

hay que liberar. Esa será la labor de la institución escolar (*obligar a ser libres*, dirá Rousseau):

*“Debe ponerse cuidado en que todo ellos esté adecuado a la índole de la edad pueril, que por su naturaleza se inclina a lo alegre, divertido y propio de juego, y mira con repugnancia lo serio y demasiado severo. Para que aprendan lo serio, o lo que más tarde ha de serlo, y con facilidad y de buen grado puede aprenderse, habrá que mezclar en todo lo útil a lo agradable, y con estos atractivos casi continuos se dominarán las inteligencias y se las llevará por donde se quiera.”*¹¹¹

Y, de modo explícito, Comenius plantea el propósito para una universalización de la enseñanza, una educación ecuménica:

*“no sólo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas.”*¹¹²

Una “escuela común” en la que ninguna criatura de Dios quede excluida:

*“El mismo Dios nos asegura siempre que ante Él no hay acepción de personas. Por lo cual, si nosotros admitimos a algunos pocos, excluyendo a otros, al cultivo del ingenio, cometemos injuria, no sólo contra nosotros mismos, consortes de ellos en su naturaleza, sino contra Dios, que quiere ser conocido, amado y alabado por todos aquellos en quienes se imprimió su imagen. Porque, ciertamente, con tanto mayor fervor se hará cuanto más viva estuviere la luz del conocimiento. Es decir, tanto amamos cuanto conocemos.”*¹¹³

E, incluso:

*“En las escuelas hay que enseñar todo a todos.”*¹¹⁴

De manera que se apunta ya hacia una popularización de la enseñanza que será básica en las legislaciones del s. XX y que adoptará la forma, según nuestra tesis, de una universalización de la ignorancia, es decir, una masificación exclusivamente *formal* del saber y, consecuencia lógica, una elitización *real* de las sociedades. Este fenómeno ya se vislumbra, aquí, en lo relativo a la lengua de enseñanza:

*“Además queremos que se estudien las lenguas patrias, no al estilo de los galos, que conservan términos griegos y latinos ininteligibles para la plebe (en este sentido los critica Stevin), sino pudiendo expresarlo todo con voces que comprende el vulgo.”*¹¹⁵

*“El cuarto motivo [por el que Comenius rechaza la propuesta de Zepper de que los alumnos destinados a las más altas cotas en el campo del conocimiento no pasen por la escuela común y vayan directamente a la latina o *Gymnasium*] es que nuestro método universal no comprende solamente la lengua latina, ninfa tan vanamente amada por el vulgo, sino que abre el camino para el estudio de las lenguas propias de todos los países (a fin de que todas las almas alaben más y más al Señor), y no es conveniente alterar este propósito con el caprichoso salto de la escuela común.”*¹¹⁶

Mientras que las masas aprendían las lenguas “patrias” y, correlativamente, dejaban de aprender la lengua común, el latín, los que dominaban la lengua común de la Filosofía, el Derecho, las ciencias, eran las elites con posibilidades de acceso a los puestos que requerían esos conocimientos. Para las masas, bastaba con que supieran la lengua propia para leer las traducciones de la Biblia que la imprenta de

Gutenberg, sin la que no hubiera sido concebible la Reforma, hizo proliferar. La universalización de la enseñanza, en este primer momento, supone la universalización de la lectura de la Biblia en lengua nacional. He aquí la construcción de un cuerpo demográfico bajo el nombre de *pueblo* dotado de una lengua propia con la que forjar la identidad nacional, en la cual la religión es un recurso político para dicha construcción social, en contraste con la categoría de *demos* ateniense, según lo expuesto anteriormente¹¹⁷.

En Rousseau, esta deriva cristaliza con fuerza en una pedagogía cuya influencia alcanza la segunda mitad del s. XX. De nuevo, esa noción *naturalista* de la libertad somete todo el pensamiento pedagógico de Rousseau al vagabundeo por el terreno vaporoso de las ideas metafísicas (voluntad, naturaleza, libertad, conciencia...):

“Preparad de antemano el reinado de la libertad y el uso de sus fuerzas, dejando el hábito natural en su cuerpo, y poniéndole en estado de ser siempre dueño de sí propio y hacer en todo su voluntad así la tenga.”¹¹⁸

“El único que hace su voluntad es el que para hacerla no necesita de auxilio ajeno; de donde se infiere que el más apreciable de los bienes no es la autoridad, sino la libertad. El hombre verdaderamente libre sólo quiere lo que puede y hace lo que le conviene.
Ésta es mi máxima fundamental; trato de aplicarla a la infancia y veremos derivarse de ella toda las reglas de educación.”¹¹⁹

En exposición más radicalizada que la de Comenius (más *moderna* en cierto modo, más *ilustrada*, *deísta*), para Rousseau no se trata ya de que la Gracia (como acción que fuerza a la naturaleza o como la acción de volver a la naturaleza) posibilite la redención (el aprendizaje del bien), sino que ni siquiera juega papel alguno la idea de pecado original (“la blasfemia del pecado original”, llega a sentenciar), porque *lo natural no es pecado*. Con Rousseau, la enseñanza no necesita de la mediación divina, el profesor no es ya *carismático*, no tiene *gracia* (*charis*), no se vincula al alumno por la acción graciosa del Absoluto, sino por el vínculo sagrado de la Naturaleza, de la Humanidad:

“Sentemos como máxima indudable que siempre son rectos los movimientos primeros de la naturaleza; no hay perversidad original en el pecho humano; no se halla en él un solo vicio que no se pueda decir cómo y por dónde se introdujo. (...) Hasta que nazca la razón, guía del amor propio, conviene que no haga nada un niño porque le ven o le oyen; en una palabra, nada con respecto a los demás, sino sólo lo que le dicte la naturaleza, y entonces no hará cosa que no sea buena.”¹²⁰

Se culmina el tránsito desde Dios y la Gracia divina a la plenitud de una Naturaleza identificada con todo bien. Los rousseaunianos que en el mundo han sido¹²¹ encarnan la culminación de este tránsito en el que Platón ha sido relegado a la amnesia.

Este tránsito aparece en un momento crucial de la Historia europea bajo la forma de una disyuntiva. En el contexto de las discusiones para precisar el modelo y la legislación educativa tras la Revolución Francesa, la propuesta de Condorcet fracasa ante el modelo defendido por Le Peletier.

“Cuando después de la toma de las Tullerías y de la convocatoria de la Convención Nacional en agosto de 1792, se manifiesta una voluntad más clara de democratización y se inicia una verdadera revolución cultural, los tiempos parecen maduros para poner en práctica los principios igualitarios en el ámbito de la instrucción. Sin embargo, por proponer en nombre del Comité de Instrucción Pública, en diciembre de ese mismo año, un plan que

reconcilia por medio de la escolarización universal la desigualdad social, reconocida como inevitable, con garantías reales para las clases bajas respecto de una dominación abusiva de los instruidos, el realismo de Condorcet es abucheado: considerado demasiado intelectualista y acusado de reemplazar las antiguas corporaciones de sabios igualmente peligrosas, su plan es rechazado. Seis meses después dicho plan es sustituido por el proyecto de Le Peletier, presentado por Robespierre en persona para subrayar su importancia de cara a la formación del hombre nuevo. Le Peletier formula el concepto de educación común sobre la base del modelo espartano, lo que implicaba una educación universal, igualitaria y obligatoria bajo la dirección del Estado, lejos de la familia. Pero Le Peletier mismo no escapa a la ambigüedad: la igualdad solamente concierne a la educación elemental, la gratuidad se limita a aquellas partes de la instrucción que se consideran indispensables para todos los ciudadanos; este amplio «tronco común» de la instrucción es limitado después en la segunda etapa, la de la enseñanza secundaria, que sigue reservada a un número muy pequeño de ciudadanos, bien porque tuvieran necesidad de ella, bien porque la sociedad les asigna una formación más amplia. De este modo, el principio igualitario queda limitado a la instrucción básica, en la que se inculca sobre todo una moral cívica; el saber sigue siendo de nuevo el privilegio de un número reducido y pierde el poder emancipatorio que podía tener en las *Memorias* de un Condorcet.”¹²²

El modelo de Condorcet fracasa por intelectualista (por platónico, diríamos nosotros), reproche que se va a repetir en diversas experiencias educativas triunfantes durante el s. XX, ante el proyecto de formar al “hombre nuevo”. La utopía, proclive al totalitarismo, se impone, marcando la deriva de la pedagogía consolidada en las vanguardias políticas de primera mitad del siglo XX, y en la pedagogía postmoderna finisecular.

“Esta concepción de la libertad de enseñanza estará presente incluso en la organización material del nuevo sistema educativo. En efecto, la creación en la cúspide del nuevo sistema de la Sociedad Nacional de las Ciencias y de las Artes, instituida para, entre otras funciones, dirigir y vigilar los establecimientos de instrucción, es un corolario lógico de su concepción de la libertad aplicada a la educación. Si recordamos que los miembros de la Sociedad Nacional se eligen a sí mismos y no dependen del poder ejecutivo, se ve hasta qué punto Condorcet propugna un sistema educativo independiente del Estado o, para ser más precisos, un sistema sometido a la ley del parlamento pero independiente del gobierno de cada momento. Es precisamente esta independencia del sistema educativo lo que impedirá la aprobación del plan en el debate que tendrá lugar en la Convención en diciembre de 1792. El fantasma de un nuevo corporativismo -se quiere pasar de la opresión eclesiástica a la opresión de los sabios, se dirá- aparece en el hemicycle como un negro presagio de épocas anteriores, pero en el fondo lo que se rechaza es una organización de la educación de la que el poder político está ausente.”¹²³

En efecto, lo que se rechaza es un sistema que por su carácter técnico (intelectualista, no doctrinal) no esté a expensas del ejecutivo, que su solidez esté por encima de los vaivenes ideológicos y los cambios eventuales de gobierno.

“El plan Le Peletier es igualitario hasta sus últimas consecuencias, mientras que el plan Condorcet, aun siendo partidario también de cierta igualdad y de la gratuidad, resulta meritocrático y selectivo. El plan Le Peletier será recordado por eso como «el más radicalmente democrático e igualitario de todos los planes producidos en las asambleas de la Revolución francesa» (Palmer, 1985: 139). Si olvidamos la coacción que el plan ejerce sobre los padres y otras peculiaridades propias de la época, no cabe duda que estamos

aquí en el origen doctrinal de lo que mucho más tarde se llamará la escuela comprensiva.

Hay en este plan, en primer lugar, una crítica a la labor de los comités de instrucción pública y, especialmente, aunque no se mencione, al proyecto de Condorcet. Piensa Le Peletier que hasta el momento los esfuerzos de las diferentes asambleas se han volcado en «propagar los conocimientos humanos» pero no en «formar hombres». Hay, por tanto, dos tipos de enseñanza: la primera es la instrucción, de la que el comité se ha ocupado sucesivas veces; la segunda es la educación, ausente de las deliberaciones y, sin embargo, la única que puede producir «una entera regeneración», un «pueblo nuevo»). El plan de instrucción pública preparado por la Asamblea Legislativa le parece satisfactorio, pero para Le Peletier ese plan no trata de educación.

¿Qué se conseguirá con un sistema que persigue sólo la instrucción? La respuesta de Le Peletier es rotunda: que los niños sean «un poco menos ignorantes que en el pasado, las escuelas un poco más numerosas, los maestros un poco mejores que hoy; ¿pero habremos nosotros formado verdaderamente hombres, ciudadanos, republicanos, en una palabra, la Nación se habrá regenerado?» (Le Peletier, 1793: 7).¹²⁴

Un sistema como el propugnado por Condorcet combate el igualitarismo, la deriva demagógica que, de hecho, adoptará la pedagogía postmoderna, según nuestra tesis. Su modelo es técnico, meritocrático y tiene como finalidad transmitir conocimientos, formar técnicos, especialistas, intelectuales, extraídos de cualquier capa de la sociedad, de manera análoga al modelo de gestión política propugnado por Platón en la *República*, que es también el de los técnicos, el de los especialistas, no el de los ideólogos:

“Es, pues, un deber de la sociedad el de ofrecer a todos los medios de adquirir los conocimientos a los cuales la fuerza de su inteligencia y el tiempo que pueden emplear en instruirse les permitan alcanzar. De aquí resultará, sin duda, una diferencia mayor a favor de los que tienen más talento natural y a quien una fortuna independiente deja la libertad de consagrar más años al estudio; pero si esta desigualdad no somete un hombre a otro, si ofrece un apoyo al más débil sin darle un maestro, no es ni un mal ni una justificación; y ciertamente que sería un amor bien funesto de la igualdad el que temiese extender la clase de los hombres ilustrados y aumentar las luces.”¹²⁵

Es lo que Marcelino Domingo, en palabras que se llevó el viento, define en 1931 como la “aristocracia de la inteligencia”¹²⁶. La alternativa se sitúa, pues, entre “propagar los conocimientos humanos”, lo que llamaremos instrucción, y “formar hombres”, construir un “pueblo nuevo”, lo que llamaremos educación.

Como el enfrentamiento entre tradición y sofisticación, el enfrentamiento entre Reforma y Contrarreforma encubre una alianza real (institucionalizada pedagógicamente por los jesuitas, según la tesis que proponemos a partir del trabajo de Fernández Vítóres) cuyo producto será la pedagogía postmoderna en la que el triunfo del Yo (la centralidad del imperio de los afectos) es completo:

“De manera que cuando a finales del siglo XIX el Estado adquiera el monopolio de la educación lo hará, sí, atendiendo al imperio de la utilidad pública de la enseñanza, pero adoptando aquí y allá la omnipresente forma de enseñar inventada por los jesuitas, eficazísima e inocua.”¹²⁷

La libertad ciudadana que la Ilustración soñó y que acabó siendo el reconocimiento jurídico de una ciudadanía con la que proletarizar a los sujetos productivos, materializada por la Revolución Industrial, se convirtió, en materia educativa, en una libertad escolar, también soñada, que no resultó ser sino la extensión del radio

de acción del Estado sobre lo que antes quedaba al margen, medida con la que producir analfabetos por medio del sutil recurso de escolarizarlos universalizando la ignorancia. Esta es la tendencia imparable coronada en Europa tras la Segunda Guerra Mundial, y, en España, con las leyes del 70 (Villar Palasí) y del 90 (LOGSE) del siglo XX.¹²⁸

— *Parámetros de la función profesor:*

Definida la categoría *profesor* como función, cabe detallar los parámetros por los que esta función es función (*filomática*) con respecto a una variable (el alumno), parámetros que se desprenden de la concepción del proceso de enseñanza que hemos esbozado.

Estos parámetros son: Obstaculización, artificio y liberación.

○ *El profesor es un obstáculo*

De todo lo dicho se deduce, por tanto, que, en realidad, no se enseña propiamente, sino que se aprende. Esto significa que la importancia del profesor consiste en saber que no es lo más importante, saber que debe dejar paso al proceso de descubrimiento que el alumno puede desarrollar, poniendo en práctica su deber — tan difícil y costoso— de *desaparecer* permaneciendo ahí, de no proyectar sobre el alumno sus limitaciones, manías y prejuicios, indicando el camino pero sin recorrerlo por el alumno. Y, al contrario, el profesor es un obstáculo si pretende *enseñar* al niño o al joven lo que, según piensa, no puede aprender por sí mismo. En tal caso, deberíamos hablar de adoctrinar más que de enseñar. De modo que se interpone entre el estudiante y el conocimiento de las cosas que puede adquirir por sí mismo. Le cierra caminos y ventanas en vez de abrírselas. Le proporciona su propia sombra (una oscuridad ajena) en vez de facilitarle los procedimientos para encender las luces de las que dispone en su interior¹²⁹.

Por eso se necesita a alguien que no estorbe para aprender y que, además de no estorbar, ayude al estudiante a que no sea él mismo un estorbo, porque si no hay nadie en absoluto, es el propio interesado el que supone un obstáculo para sí mismo a la hora de aprender. Igual que se requiere la presencia de otro (el profesor) para que el alumno esté solo, ni siquiera perturbado por su propia constitución subjetiva, de modo que aprenda por sí mismo y se prepare para el día en que no haya nadie a su lado, también se requiere la presencia del profesor para que el alumno no sea un obstáculo para sí mismo y aprenda de forma que llegue el día en que no necesite al profesor para impedir que lo sea. Si, como hemos dicho, el aprendizaje consiste en una batalla contra el yo (idiota)¹³⁰, el profesor es profesor y no obstáculo cuando activa una función que es, en cierto modo, independiente de su subjetividad psicológica¹³¹, y el alumno aprenderá si, en virtud de ese proceso y de esas condiciones técnicas que el propio proceso exige, activa su potencialidad común (su racionalidad) al margen de su subjetividad propia (psicológica).

El profesor, en tanto que sujeto psicológico, es decir, en la medida en que no puede dejar de ser un elemento con determinada carga emocional en relación con otros elementos también cargados emocionalmente, tiende a ser una interferencia para el desarrollo intelectual y académico del alumno y, en tal sentido, siempre es un obstáculo en determinado grado. Cuanto menos lo sea, esto es, cuanto más rigurosamente opere como mera función con respecto a la variable alumno, más aprenderá éste, pero es imposible que no lo sea en absoluto. Su trabajo como función, en el sentido empleado aquí, consiste en reducir los efectos de esa

interferencia: desaparecer *como yo* para aparecer sólo (en la medida de lo posible) *como función*.

○ El artificio de la enseñanza

“[el arte] existe para auxiliar a la naturaleza y llevar a término lo que ésta ha desatendido¹³².”
(JAMBLICO, *Protréptico*, IX 49, 1-52, 16 (Pistelli), en ARISTÓTELES, *Fragmentos*, Madrid, Gredos, 2005, pág. 172)

“La curiosidad en los niños (sobre la que hemos tenido ocasión de hablar) no es sino el apetito de conocimiento, y por consiguiente, debe ser estimulada, no solamente como un buen signo, sino como el gran instrumento que ha proporcionado la naturaleza para remediar la ignorancia con que nacemos, y sin ese espíritu de investigación seríamos criaturas torpes e inútiles.”
(LOCKE, *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 1986, XVI, § 118)

“Todo es perfecto al salir de las manos del Hacedor de todas las cosas; todo degenera entre las manos de los hombres.”
(ROUSSEAU, *Emilio*, I)

“Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas.”
(KANT, *Pedagogía*, intr.)

Otro parámetro importante que define la función profesor radica en el carácter artificial del proceso *filomático*, que opera contra la inercial (natural) tendencia a *psicologizar* en pos de una *geometrización* de la enseñanza, en el sentido configurado por las líneas esenciales de nuestra teoría general (*filomatía*).

En consecuencia, una cuestión básica acerca de la educación consiste en establecer si debe consistir en dejar libre la espontaneidad, la curiosidad natural y la “creatividad” del sujeto discente, o si debe imponerse a las inclinaciones naturales como un artificio. ¿Rousseau o Locke?¹³³

La naturaleza nos hace ignorantes (“la ignorancia con que nacemos”) pero, a la vez, nos dota del instrumento necesario para dejar de serlo. La labor que consiste en desarrollar esa capacidad natural es artificial, es humana. La educación es el procedimiento (el artificio) para ello, el sistema corrector de la ignorancia natural. Podríamos afirmar que el hombre es por naturaleza un ser artificial, o dicho de otro modo, que está programado genéticamente para el artificio, ese distanciamiento con respecto a lo meramente biológico¹³⁴.

Decir que la curiosidad es natural en el niño no es decir mucho; para empezar, la frontera entre ser curioso y ser un simple cotilla es tenue. Además, la curiosidad es ciertamente un impulso natural, pero que convive en el niño con otros impulsos no menos naturales y, a menudo, más fuertes que pueden arrinconarlo, atenuarlo o, incluso, anularlo. Por eso, la fe en la espontaneidad del niño para aprender es una ingenuidad que olvida que la tendencia biológica, la inercia de nuestra naturaleza es la de no someterse al esfuerzo y la disciplina que el estudio en todos los casos precisa. Es emocionante asistir al brillo de la curiosidad en un niño, pero es característico que ese despertar del curioso dure unos pocos minutos y, enseguida, se apague o se dirija hacia otros objetos o mundos. De hecho, es característico de los niños muy pequeños el afán casi obsesivo por querer hacerlo todo ellos solos, en contra de las evidencias de la realidad en muchos casos. A medida que crecen, lo que se desarrolla de forma natural no es esa iniciativa pulsional (casi un acto reflejo que tiende a desaparecer), sino la pereza biológica nutrida de estímulos externos, que cada vez adquiere mayor fuerza. Esa atracción natural por la línea de actuación más

corta, menos sofisticada, menos costosa, esa tendencia dada por defecto, permite entender, a la manera en que la ley de inercia permite a Galileo explicar no ya cada movimiento, sino los cambios de estado, simplificando y precisando el campo explicativo físico, la resistencia a cambiar de estado en el sujeto humano, y la persistencia en la pendiente de lo psicológico contra el artificio de la *filomatía*. Aprovechar ese atisbo de interés, avivarlo, excitarlo y explotarlo al máximo por medio del hábito del estudio y la concentración sin los cuales la curiosidad infantil se queda en nada es trabajo del profesor, que es un arte, un artificio. Y es una labor de enorme dificultad porque las distracciones que se le ofrecen al alumno son una competencia desleal y prácticamente invencible para lo asuntos escolares. Este hábito del estudio y la concentración, convenientemente adiestrado y consolidado, combate el hábito opuesto, el hábito inercial de la ignorancia, hasta el punto de convertirse en una segunda naturaleza que posibilita el desarrollo del conocimiento de forma casi automática. En caso contrario, es la molicie, la apatía y la estupidez las que se instalan en el alumno como automatismos difficilísimos de vencer. Digamos que, ya que el hombre es una criatura de costumbres y de ritos, es preferible que el hábito que determine su vida sea el de la razón¹³⁵, que es el de la libertad, y no cualquier otro.

Si admitimos este planteamiento de partida habremos de concluir que, en la enseñanza, hay que forzar al estudiante, hay que violentarlo¹³⁶, hay que violar su naturaleza, contener sus ansias más primitivas e instintivas hacia la inercia y la ignorancia —ese latido salvaje del homínido que aún somos— con el fin de sacar de él lo mejor, lo más humano, lo más artificial. La enseñanza es un artificio, una destreza, una maestría (del maestro y, sobre todo, del alumno), un refinamiento del intelecto y de la conducta, un paso —acaso el primero, el básico— hacia la civilización, hacia la humanidad¹³⁷.

Aristóteles postula una tendencia natural que impulsa a cada ser dotado de movimiento propio hacia su lugar correspondiente por naturaleza, cumpliendo así su finalidad natural. De tal forma que las piedras caen, ya que son cuerpos pesados; las plantas se reproducen, pues su función específica es la reproductora, además de ser cuerpos pesados; los animales perciben a través de los sentidos dado que su función específica es la sensitiva, además de reproducirse y caer; y los seres humanos conocen: su función específica es la racional, además de percibir sensorialmente, reproducirse y caer. Y esta función específicamente humana que es la racional (y, más precisamente, la hablante) es la única función natural que permite ser artificial de manera activa. Que el ser humano sea por naturaleza racional significa que es la racionalidad lo que le distingue de los demás seres, no que la racionalidad sea su única función. De hecho, el desarrollo de esta capacidad es una rareza. El ser humano es el ser más complejo, según esta clasificación, porque es el ser en el que más funciones confluyen. Son varias las tendencias naturales que determinan su comportamiento, mientras que el comportamiento de las piedras, por ejemplo, sólo está determinado por su naturaleza pesada que las hace precipitarse contra el suelo. Y las menos específicas de su condición son las más fuertes, las más difíciles de resistir. La primera de ellas, la que empuja hacia el centro de la Tierra, es físicamente ineludible, y las relativas a su naturaleza vegetal y animal mucho más difíciles de vencer que la puramente humana, es decir, la racional. Ésta, de hecho, es una tendencia que no hay necesidad de vencer —tan excepcional es el hecho de que sea activada—, sino desarrollar por medio de la práctica si se pretende, sencillamente, ser humano. Pero no se trata de reprimir las funciones no racionales. Basta, nada menos, con no sacrificar la racional por ellas para ser plenamente humano. La racionalidad es la predisposición natural a distanciarse de lo natural, es un *artificio natural*, es la función natural que posibilita superar las ataduras y las imposiciones naturales.

Podríamos decir que la enseñanza es un arte, y, en concreto, un arte de segunda especie, en el sentido en que lo es la medicina según Galeno, a diferencia de la medicina considerada por Hipócrates como arte de primera especie, en la idea de que el organismo tiende por naturaleza a estar sano, y la enfermedad vendría por causas externas. Para la escuela galénica, por el contrario, el organismo es un compuesto de elementos con cierta autonomía entre sí. La salud (el conocimiento en el caso del aprendizaje) necesita un agente externo, pues nada garantiza que el organismo, por sí mismo, esté perpetuamente sano, en base a la concepción del mismo como compuesto heterogéneo, no como totalidad homogénea. Como hemos visto, este agente *externo* precisa, en el pensamiento cristiano, la acción de Dios, como garante de la conexión con el sujeto enfermo (discente)¹³⁸.

○ Obligando a ser libres o liberando esclavitud

“Libres por azar, pero esclavos por elección.”
(PLUTARCO, *Moralia*, I, 13C)

“obligándoles a ser libres”
(ROUSSEAU, *El contrato social*, I, capítulo VII)

En tercer lugar, el parámetro que habremos de contabilizar en el haber de la función profesor es la libertad.

Podríamos afirmar que la libertad, entendida, en términos positivos, no metafísicos ni psicológicos, como la independencia material e intelectual que el conocimiento proporciona en función de la disolución dialéctica de las distorsiones y prejuicios generados por las afecciones que constituyen el yo, sólo es posible si se tienen adquiridos los hábitos que permiten al individuo resistir a la tentación fisiológica de la ignorancia y la esclavitud, que lo harán manipulable e indefenso, súbdito y no ciudadano. Esos hábitos requieren práctica y, por tanto, una cierta disciplina¹³⁹ hasta que lleguen a convertirse en un hábito, en una segunda naturaleza, en una rutina mecánica, que ya no requiere gran esfuerzo, que sale sola¹⁴⁰, y que posibilita el conocimiento y el pensamiento, además de placeres que serían inaccesibles y desconocidos en caso contrario¹⁴¹. Lo fácil, lo natural, lo inercial en el sentido desarrollado aquí, es dejarse ir, dejarse vencer por la pereza y la cobardía. La libertad —y el conocimiento, el pensamiento, la ciencia, el arte...— exigen esfuerzo. Como en las órbitas celestes, también el sujeto en disposición de aprender seguirá el camino más sencillo. El paso del adoctrinamiento al relativismo se produce justamente porque es el movimiento más fácil, frente a los obstáculos que representa la *filomatía* como artificio, del mismo modo que en física se impone el modelo de Einstein sobre el de Newton, porque el movimiento elíptico es el más sencillo en un Universo curvo y prescinde por tanto de intrincadas explicaciones de corte más metafísico que Físico (como la justificación kepleriana de la órbita elíptica en función de la imperfección consustancial a la materia o el recurso newtoniano al éter).

La educación ha de consistir en preparar para ese esfuerzo y *en* ese esfuerzo, ya que no hay modo de adquirirlo como hábito si no es ejercitándolo¹⁴². Diríamos que se nace necio (que se nace malo) pero *se aprende* a ser inteligente (bueno)¹⁴³, sabiendo —y ésa es una de las enseñanzas más importantes, más *filosóficas*— que siempre se estará infinitamente lejos de serlo por completo. De ahí que entendamos la libertad como idea límite. Parafraseando a Borges¹⁴⁴, ser tonto es fácil, inevitable. Lo difícil es reconocerse como tal y, gracias a ello, empeñarse en dejar de serlo. Lo fácil es dejarse someter por la esclavitud de la ignorancia, ésa de la que sólo puede librar el conocimiento y, por tanto, el aprendizaje. Ser libre no es hacer lo que se *quiera* sino *saber* lo que se hace. El verbo *querer* encubre un conjunto de pulsiones, deseos,

manías, prejuicios que, precisamente, no se pueden elegir. El verbo *saber*, en cambio, alude a procesos racionales (en los que ha de consistir el aprendizaje) que permiten cierto control¹⁴⁵.

La educación consiste no en obviar o reprimir los deseos, sino en formar intelectualmente a los sujetos en fase de formación (ayudarles a que ellos mismos se formen intelectualmente) de modo que sean dueños de sus deseos y no a la inversa.

La enseñanza va inevitablemente ligada a la libertad así entendida. Se desea lo que no se tiene. Por tanto, el individuo que más deseos experimenta es el que más carencias tiene. Es el caso del niño, que es fundamentalmente deseo, inmediatez. Ya Locke¹⁴⁶ indica que los niños experimentan como uno de sus primeros sentimientos el amor por la dominación debido al ansia, la impaciencia por ver satisfechos sus deseos. Cuanto más se desea, esto es, cuantas más carencias se padecen, más despótico se tiende a ser porque la satisfacción inmediata de los deseos no los elimina, sólo los aplaza y, de hecho, suele intensificarlos, en lugar de aplacarlos, cuando vuelven a aparecer. El deseo, en cuanto tal, es ajeno al tiempo y la madurez consiste en ir adquiriendo paulatinamente consciencia del tiempo, que marca los propios límites y es la clave de la realidad a la que el ser humano está condenado a enfrentarse. El conocimiento, del que carece el niño, y que va conquistando gracias a procesos de enseñanza o aprendizaje, no elimina el deseo pero contribuye a regular o controlar las consecuencias perjudiciales de su satisfacción. Decía Marx que cuanto más libre es el Estado menos libre es el ciudadano (y aún antes Kant sostiene que “la felicidad de los Estados crece al mismo tiempo que la desdicha de las gentes”). Tal relación puede trasladarse a la enseñanza. Cuanto más “libre” es la “educación” (más “democrática”, etc...) menos libre será el educando. La educación, si quiere formar individuos democráticos, no debe ser democrática, del mismo modo que no es democrática la relación del padre con su hijo —ni siquiera, o mejor aún, especialmente, del mejor padre con el hijo ideal—, del mismo modo que todo argumento o demostración parte de un primer principio, el principio de no contradicción, que no tiene demostración (los geómetras lo llaman *axioma*). La alternativa se plantea entre una escuela *democrática* que forme *democráticamente* niños mimados, tiránicos y, a la vez, fáciles de manipular o una escuela que forme individuos libres, ciudadanos verdaderamente críticos capaces de enfrentarse por sí mismos a la vida real con las armas de la civilización y la democracia. Ese afán ingenuo por ser *democrático* con los estudiantes conduce a introducirles demasiado pronto en los consejos escolares, implicarles en su educación con una participación para la que aún no están preparados en la mayoría de los casos, invitarles a elegir entre asignaturas de las que lo desconocen prácticamente todo (esa especie de *educación a la carta*). Así, en lugar de formar personas capacitadas para elegir por sí mismos, es decir, en lugar de *enseñarles* a elegir por sí mismos, libremente, se les deja decidir, o lo que es mucho más preciso, se les ofrece la ilusión de que deciden cuando aún no están preparados para hacerlo. Es algo así como darle una bicicleta al niño que no es capaz todavía de montar en triciclo o pretender que alguien corra la maratón antes de que haya aprendido a andar. Si se quiere formar individuos libres, no se debe dejar libre su naturaleza, es decir, su esclavitud, antes de que estén educados y, por tanto, antes de que puedan ser auténticamente libres, y sin olvidar que éste es un proceso sin fin. Es esa servidumbre tiránica de raíz biológica reforzada por la inercia de los hábitos la que será reprimida por el artificio liberador de la enseñanza racional. Si se quiere formar individuos racionales, no se debe poner en cuestión o bajo discusión con ellos los fundamentos de la racionalidad porque eso sería como querer jugar al ajedrez poniendo en tela de juicio las reglas del ajedrez. Son esos fundamentos los que el alumno debe aprender para poder discutir racionalmente y someter a crítica lo que le rodea, en lugar de someter a crítica los principios sin los cuales no se puede realizar crítica alguna¹⁴⁷. No se puede discutir racionalmente sin haber asimilado antes los mecanismos de la racionalidad¹⁴⁸. Sin ellos se verá desamparado en su ignorancia ante el tentador atractivo del engaño y la ilusión, que nunca considerará tales.

Para ejercitar, para entrenar y para ir conquistando esa costosa —y, por ello, valiosa— libertad, en definitiva, para formar hombres libres y sacar de ellos lo mejor, la educación requiere ser exigente pero no despótica, tendrá que confiarse a la razón y no a la ilusoria libertad espontánea del niño, como si la obra de Mozart, por ejemplo, hubiera sido posible sin la más severa instrucción musical que permitió extraer de ese joven acaso voluble y caprichoso algunas de las piezas musicales más sublimes. Pues hay pocas cosas tan alejadas de la verdadera libertad como esa presunta espontaneidad infantil, que no es hipócrita, pero tampoco libre.

Así, pues el profesor es un *obstáculo artificial que libera*.

— *No future*

Cuando un adulto se enfrenta al proceso de aprendizaje de un niño no debería olvidar que se enfrenta a Dios. Un niño es Dios por defecto, por faltarle la consciencia de sus propios límites. Cuando llora o se enfurece para pedir algo está realizando un ejercicio de poder y de debilidad al mismo tiempo. De poder si su deseo es inmediatamente satisfecho y sin condiciones. De debilidad si el adulto consigue que el niño lo mida con el principio de realidad y, por tanto, con sus límites. El progresivo conocimiento de esa finitud es lo que llamamos aprendizaje humano. Y es un proceso que se prolonga hasta bastante tarde, acaso cada vez un poco más. De hecho, el adolescente pletórico no ve riesgos y su relación con el principio de realidad es tangencial, diferida, casi ficticia. Pero ese poder ciego del niño, del adolescente, es, como hemos dicho, simultáneamente una debilidad. *Querer* es el verbo que, sintomáticamente, más pronuncia. Y el objeto del deseo al que se apela es enteramente secundario pues lo sustantivo es el deseo mismo: “Quiero... una cosa”, dicen a veces los niños pequeños demostrando lo absolutamente indiferente que es aquello sobre lo que se proyecte el deseo. Cada vez que dice *yo quiero* está confesando la derrota potencial de su *yo instintivo* o *idiotista* (del *Ello*, en terminología freudiana) si el adulto sabe convertir esa flaqueza en fuerza del yo racional, en conocimiento, logrando que aprenda gracias a su confrontación con el mundo.¹⁴⁹

Enseñar es fascinante ya que consiste en ayudar a otro a que sea verdaderamente lo que puede llegar a ser, según el lema de Píndaro: “Llega a ser lo que eres”, despojándole de las cadenas biológicas con las que nace y de aquellas que el entorno puede inocularle. O, para ser más precisos, posibilitando que él mismo consiga despojarse de ellas, como el esclavo saliendo de la caverna.

Cuando un niño se enfrenta a la figura adulta que pretende enseñarle no debería olvidar que el adulto no es Dios. Pero, al mismo tiempo, es aconsejable que recuerde más adelante que ese ser adulto que parecía poderoso y enigmático sigue siendo un mero individuo humano con la intención de ayudarlo, a pesar de que todo indique justamente lo contrario. Sería prudente precisar la importancia del profesor, que es relativa, que no es trascendental para el estudiante, cuya actitud y esfuerzo son los elementos capitales, pero que puede resultar crucial para el conjunto de la sociedad. Siendo precisos y siguiendo las líneas de nuestra propuesta, es una función técnica y política, no metafísica ni salvífica. De hecho, el profesor suele vivir una situación tensa ya que tiende a sobrevalorar su labor, que es decisiva precisamente por el hecho de que consiste en *no estar*, en eliminar obstáculos en el aprendizaje del alumno, y, simultáneamente, padece el olvido, la incompreensión, la indiferencia y la falta de apoyo y de reconocimiento necesarios por parte de la misma sociedad que lo necesita, pero lo infravalora o lo ignora.

Por muy desastrosos que sean los sistemas educativos y los planes de estudios programados, no hay que olvidar que el alumno aprende *a pesar del* profesor y *contra* el sistema legislado, *contra todo sistema*, porque aprender (pensar, conocer) es el único acto subversivo posible. De hecho, los adolescentes son algo así como *outsiders*, forajidos que —a diferencia de los niños, que van descubriendo el mundo como el que despierta por primera vez— han desarrollado la conciencia de pertenecer a un mundo que no les pertenece, que es ajeno, extraño, al que no se pueden adaptar sin renunciar a su adolescencia (y la adolescencia es bastante inflexible; no admite concesiones), en el que no encajan. Naufragan en un universo de dimensiones muy rígidas, ya formado, férreamente constituido, en el que se hallan encorsetados, que no ha contado con ellos para construirse, en el que irrumpen estrepitosamente y no llegan a comprender en lo esencial del todo, con el que se chocan de bruces y del cual no logran escapar completamente nunca. Ajustarse a ese mundo, a la propia existencia, al yo mismo, puede ser doloroso y, a veces, grotesco, y los comportamientos caprichosos, agresivos o raros de este recién llegado que es el adolescente son el intento por sobrevivir, por seguir respirando en medio de esas extrañas reglas que son incomprensibles y que no obedecen a los deseos de uno.

Pero, de modo paralelo, por muy buenos que fueran los sistemas educativos, tampoco conviene olvidar que la fuerza de la ignorancia, suele ser mucho mayor que la de un simple profesor de instituto o maestro de escuela. Y mucho más en esa variante específicamente postmoderna que podríamos denominar ignorancia intelectualizada¹⁵⁰. Entiendo por ignorancia intelectualizada la ignorancia producida estatalmente por las administraciones responsables de la Educación pública tras la Segunda Guerra Mundial, principalmente, y que consiste en el vacío de contenido académico en la instrucción, o su banalización en función de un relativismo devastador, que, debido al reconocimiento burocrático de una alfabetización universal y de unos derechos adquiridos por emanación directa del *Estado de derecho*, como si fueran naturales, adoptan formas discursivas constituidas por fórmulas, lemas y clichés mediáticamente generados que ofrecen un simulacro de pensamiento, mero conocimiento-ficción. De ese modo, la sumisión, la renuncia a pensar por uno mismo, el seguimiento gregario de la corriente dominante adoptan, sin embargo, la forma retórica de la rebeldía, del carácter contestatario.

La fuerza del conocimiento en marcha, esa rareza liberadora y cotidiana, específicamente humana (la parte divina que hay en el hombre, diría Aristóteles) se puede presenciar en una clase donde niños o jóvenes se entregan al milagro de manipular objetos, calcular, escribir, dibujar, pensar, aprender. Por eso, la enseñanza es un acto del presente, y, tal y como lo entendemos a lo largo de este texto, antiutópico.

Un ejemplo heroico de ello nos lo ofrece el empecinamiento en seguir enseñando bajo las condiciones de vida más extremas, en un presente desesperado, desesperanzado. Así, en los guetos judíos durante la Segunda Guerra Mundial, las escuelas funcionaban a pesar de la absoluta falta de esperanza en futuro alguno:

“(...) era un trabajo maravilloso, que daba muchas satisfacciones, satisfacciones que sólo el trabajo con niños puede dar y que casi hacían olvidar todas las preocupaciones. Sentíamos que la pequeña isla de la infancia estaba a nuestro cuidado, que sobre nosotros pesaba el deber de cuidarlos en su infancia todo lo que fuera posible y educarlos para ser personas honradas luego de que ese infierno terminara.”¹⁵¹

“El estudio tenía lugar en las horas de la mañana, sin libros [...] sin pizarra. Los niños, en su mayoría, querían estudiar, amaban aprender. Quizás justamente porque sentían que eso les era negado.”¹⁵²

Y, por eso, en tanto que absolutamente presente, inútil en cierto sentido. Fascinante siempre, pero dotado de una fascinación que queda desmentida o arruinada por la proyección utilitarista hacia el futuro, pues el adulto que resulta del proceso no es ya el niño que aprende, que *está aprendiendo*, ahora, en tiempo presente. Cuando el niño ya es adulto queda fuera de la zona de influencia del profesor, ha pasado de largo y el profesor se queda en el espejismo de perdurar más allá de los que tienen la poca delicadeza de hacerse mayores, eternamente absorto, atento, inclinado sobre el pupitre en el que aprende el individuo humano de 10 años, de 12, de 14. Es cierto que el proceso de enseñanza se nutre de la tradición teórica y cultural de cada momento y que se tensa hacia el futuro individual y social, pero su sentido más esencial se ancla en el presente y brota, cada vez, en el destello de esa eternidad modesta e instantánea que se aprecia en la mirada del niño que descubre la maravilla de una simple suma.

- 2. Sobre el concepto de totalitarismo educativo (o utopía educativa): la escuela fascista, la escuela soviética y la escuela nacionalsocialista.

Debido a que hemos utilizado, y utilizaremos, la expresión totalitarismo educativo¹⁵³, nos vemos en la obligación de hacer mención de la ideología que sustenta los sistemas educativos puestos en marcha en los casos de Estados que pueden calificarse de totalitarios en las primeras décadas del siglo XX. Si bien propiamente sólo pueden denominarse totalitarios a la Unión Soviética y al Tercer Reich, siguiendo la propuesta de Hannah Arendt¹⁵⁴, al menos en Europa, incluimos el caso del Fascismo italiano con el fin de establecer, si cabe, algún rasgo de similitud con respecto al Franquismo. Hay que precisar que, si bien el fenómeno político e histórico del totalitarismo es específico del siglo XX, pues, entre otras cosas, requiere condiciones materiales (políticas, económicas, demográficas) y tecnológicas que no existen anteriormente, en el plano estrictamente educativo se puede detectar una tendencia hacia el totalitarismo pedagógico en esas corrientes doctrinales que pretenden educar la totalidad de la personalidad del sujeto en formación (educación integral, que es común, como veremos a diversas corrientes pedagógicas). Seguramente el primer caso que prefigura el totalitarismo pedagógico sea la Escuela Pitagórica, una verdadera Escuela de la vida en que sus miembros compartían una misma concepción de la realidad, y no meros procesos de aprendizaje o investigación independientes de su condición de ciudadanos, que dependía de su pertenencia a la Escuela:

“[Pitágoras] De vuelta en la patria, encontró la dictadura de Polcrates, que detestaba: era demasiado dictador él mismo para poder aceptar otro. Y se trasladó a Crotona, donde fundó la más «totalitaria» de las academias. Podían ingresar tanto varones como hembras: mas antes tenían que hacer voto de castidad y comprometerse a una dieta que excluía el vino, los huevos y las habas. El por qué se las hubiese con las habas, nadie lo ha comprendido jamás: tal vez porque a él no le gustaban. Todos debían vestir de la manera más sencilla y decente, estaba prohibido reír, y al final de cada curso escolar todos los alumnos estaban obligados a hacer en público la «autocrítica», o sea a confesar sus propios «desviacionismos» como dicen hoy en día los comunistas que, como se ve, no han inventado nada.”¹⁵⁵

Montanelli emplea el término totalitario para adjetivar a la Escuela pitagórica e, incluso, establece un paralelismo con el comunismo. La frescura del texto de Montanelli le lleva, sin embargo, a incurrir, a veces, en traslaciones que rozan el anacronismo. Una de las características básicas de la institución pitagórica que no conviene olvidar es que se trataba, como era el caso milesio, el platónico y el aristotélico, de una escuela privada, sustraída a los mecanismos de influencia del Estado. Este punto decisivo distancia al pitagorismo del comunismo realmente existente desde la segunda década del siglo XX y nos exige la elemental precaución de evitar el término sin esta matización. Por esto, si bien admitiríamos que la enseñanza en el círculo cerrado del pitagorismo era integral, total, no podemos aplicarle la categoría de totalitarismo pedagógico más que metafóricamente y descontando el papel del Estado, que en ella no opera. Por ello, decimos que acaso prefigura como tendencia una práctica pedagógica y política que sólo se dará propiamente tras las revoluciones burguesas y el auge de los Estados-Nación. Al respecto, puede ser de interés citar la concepción de la educación que Saint-Just, uno de las figuras protagonistas de la Revolución francesa, ofrece en sus escritos, una educación que recuerda en no pocos aspectos a la espartana, que no consideramos aquí por no tratarse propiamente de un sistema de enseñanza de

estirpe filosófica (en el sentido precisado en la primera parte de este estudio), es decir, aquella cuyos procedimientos de adiestramiento racional se gestan en la escuela platónica:

“Los niños pertenecen a su madre hasta los cinco años, si los ha amamantado, y a la República a continuación, hasta la muerte.

(...)

El niño, el ciudadano, pertenece a la patria. La instrucción común es necesaria. La disciplina de la infancia es rigurosa. Se educará a los niños en el amor al silencio y en el desprecio por los oradores retóricos. Serán formados en el laconismo del lenguaje. Se les deberán prohibir los juegos declamatorios y acostumarlos a la verdad sencilla. Los niños sólo tienen juegos de orgullo y de interés; sólo necesitan ejercicios.

Los niños varones serán educados, desde los cinco hasta los dieciséis años, por la patria.

(...)

Los niños, desde los cinco hasta los diez años, aprenderán a leer, a escribir y a nadar.

No se puede golpear a los niños ni acariciarlos. Se les enseñará el bien y se les dejará a la naturaleza.

(...)

Los instructores de los niños de cinco a diez años, no podrán tener menos de sesenta años, y se elegirán entre los que hayan obtenido el fajín de ancianidad. Los elegirá el pueblo.

La educación de los niños de cinco a diez años, será militar y agrícola.

(...)

Todos los niños llevarán el mismo vestido hasta los dieciséis años; desde los dieciséis hasta los veinte, llevarán vestido de obrero; desde los veinte hasta los veinticinco, el de soldado, si no son magistrados.

(...)

Unas sociedades de niños, presididas por un magistrado que indicara los temas a tratar y dirigiera las discusiones, de manera que se formara el sentido, el alma, el espíritu y el corazón, sería quizás, una especie de instrucción apropiada para los franceses.

Las niñas serán educadas en la casa materna.”¹⁵⁶

Como vemos, la doctrina que el nuevo Régimen a través de uno de sus representantes más destacados defiende marca ya esta tendencia señalada, pero ahora desde el marco que el Estado ofrece. Se trata realmente del germen doctrinal o formal (aunque no técnico ni material todavía) de un totalitarismo en que el Estado invade la vida de los sujetos que componen el cuerpo político de la sociedad, incluso hasta “pertenecerle”, por medio del sistema educativo entre otros mecanismos. Este germen sólo es viable a partir de que el proceso de universalización del sistema de enseñanza es proyectado.

Por ello, conviene dejar claro que aplicamos la categoría de totalitarismo pedagógico exclusivamente a sistemas educativos masivos (no selectivos) que no se detienen en los márgenes de la instrucción, que la subordinan al adoctrinamiento y que, en consecuencia, pretenden construir totalmente (plenamente) la conciencia (la mentalidad, la personalidad, etc.) del sujeto en formación con el respaldo de las estructuras que el monopolio de la coerción estatal procura. Es decir, se da la posibilidad de que existan sistemas educativos (tendencialmente) totalitarios en Estados que no lo son y aun que no pueden serlo, como es el caso de la España franquista, en la que la Iglesia, sin dejar de ser una institución privada, marcaba, en especial en sus primeras fases, las líneas doctrinales de la enseñanza oficial (estatal), pero que por su propia condición de institución privada detiene la identificación de ambos planos (lo público o estatal y lo privado o eclesiástico), aspecto sobre el que profundizaremos a lo largo de este trabajo.

En este totalitarismo pedagógico se puede detectar una triada axial que ha atravesado, con diferencias de relieve que habrá que ir acotando, los sistemas educativos triunfantes. Esa triada axial (estos tres ejes se encuentran necesariamente conectados en función de relaciones que habrán de ser precisadas y justificadas) estaría formada por el antiintelectualismo, el igualitarismo y la efebología.

Entiendo por antiintelectualismo la corriente pedagógica que sitúa lo intelectual o académico bajo sospecha o, en todo caso, como factor secundario en el proceso de enseñanza, subordinado a lo ideológico y a lo afectivo, en tanto que ámbitos que se alimentan mutuamente.

Entiendo por igualitarismo la tendencia a privilegiar una igualdad final (como resultado) por encima de una igualdad inicial o isonomía¹⁵⁷ (como punto de partida). Este fenómeno sería el resultado de la confusión entre la igualdad real proyectada (igualitarismo como utopía) y la igualdad virtual, artificio técnico del aparato jurídico que es base de la democracia teórica (isonomía).

Entiendo por efebología la utilización retórica de la mera circunstancia cronológica que denominamos juventud como valor en sí mismo y la construcción de un sujeto político a partir de los elementos integrantes de una determinada franja de edad. Lejos de suponer la juventud “como un defecto que se cura con el tiempo”, la efebología parecería constituir la tendencia a detener o perpetuar ese momento infecto del sujeto humano (no perfecto, no acabado, incompleto, en fase de formación) como resorte político de adhesión a un modelo específico de Estado, que requiere la construcción de un sujeto político diferenciado por edad (así aparece en los Estados totalitarios, con fines propagandísticos, militares, etc.) o extender esa fase infecta a la totalidad de la sociedad, esto es, la infantilización postmoderna de la que hablaremos en el último apartado de este estudio, no sólo impulsada con fines electorales o demográficos, sino básicamente en conexión con el efecto de la desintegración política.

Si se opta por situar lo académico en segundo plano, y dado que todo individuo psicológico está igualmente dotado de (sometido a) afectos (sentimientos, deseos, etc) se tenderá, consecuentemente, a facilitar un igualitarismo, esto es, una igualdad en los resultados (o indiferencia con respecto a los mismos), una imposición de lo relativo en la que nadie puede destacar por su esfuerzo e intelecto. Si, además, se fomenta el componente psicológico sin una formación intelectual que permita una maduración del sujeto, los alumnos son condenados a una infantilización perpetua en la que el “joven” es el protagonista e, incluso, el agente del “cambio”:

— *La pedagogía soviética*

La concepción que de la enseñanza pudiera tener Marx¹⁵⁸, y que puede encontrarse en diversos lugares de su obra, merece ser tenida en cuenta al abordar esta cuestión por distintos motivos. Para empezar, porque su obra fue reivindicada por los partidos comunistas oficiales y por la Unión Soviética, cuyos despachos estaban presididos por su retrato, sin perjuicio de las posibles diferencias teóricas que pudieran señalarse entre los Estados socialistas y la teoría marxiana. Después, por el alcance de la obra de un autor que pretende estar construyendo una filosofía materialista, por mucho que quepa realizarse una crítica de ella desde la propia filosofía materialista. Y, por último, por las significativas diferencias que su propuesta educativa presenta con respecto a los más influyentes pedagogos

soviéticos y, en general, con la llamada pedagogía nueva, cuya onda expansiva adopta la forma de la pedagogía postmoderna. Así, por ejemplo, sostiene Marx con respecto a la educación estatal:

“Eso de "enseñanza popular a cargo del Estado" es absolutamente inadmisibile. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc., y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa completamente distinta es nombrar al Estado educador del pueblo! Lejos de esto, lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda influencia por parte del Gobierno y de la Iglesia.”¹⁵⁹

En el pasaje citado aparece con claridad el rechazo de un Estado educador e, incluso, se apunta hacia un proyecto de sistema de instrucción pública ajeno a cualesquiera elementos difusores de ideología. Los aspectos que habrían de ser competencia estatal son los estrictamente técnicos o jurídicos. Todo el aparato ideológico, moral (educador) queda fuera de su jurisdicción, según las palabras que acabamos de citar. Así:

“En las escuelas elementales -y más aún en las superiores- no hace falta autorizar disciplinas que admiten una interpretación de partido o clase. En las escuelas no hay que enseñar más que gramática, ciencias naturales... Las reglas gramaticales no cambian, ya sea un conservador clerical o un librepensador quien las enseñe. Las materias que admiten conclusiones diversas no tienen por qué ser enseñadas en las escuelas; los adultos pueden ocuparse de ellas bajo la dirección de maestros que, como la señora Law, den conferencias de religión.”¹⁶⁰

Y, por cierto, Marx, frente a la socialdemocracia alemana de 1875, ataca también el tópico de la enseñanza gratuita indiscriminada, en la enseñanza superior en este caso, asumido por los sistemas educativos postmodernos en su labor de devastación de la enseñanza pública por enmascarar, bajo formas de igualdad, discriminaciones reales:

“«Enseñanza general obligatoria y gratuita». La primera existe ya, incluso en Alemania; la segunda, en Suiza y en los Estados Unidos, en lo que a las escuelas públicas se refiere. El que en algunos Estados de este último país sean «gratuitos» también los centros de enseñanza superior, sólo significa, en realidad, que allí a las clases altas se les pagan sus gastos de instrucción a costa del fondo de los impuestos generales.”¹⁶¹

En general, no parece en modo alguno abusivo establecer que la obra de Marx se posiciona explícitamente frente a los postulados de ese pensamiento débil y elástico que acaba cristalizando en la Pedagogía postmoderna. Así, rechaza la concepción lúdica de la enseñanza (contra Basedow), el paidocentrismo y el ecologismo (contra Steiner)¹⁶², etc.

El propio Marx enumera los tres puntos claves de su propuesta educativa:

“Por enseñanza nosotros comprendemos tres cosas:

PRIMERA: enseñanza intelectual.

SEGUNDA: educación física tal como se imparte en las escuelas de gimnasia, y por medio de ejercicios militares.

TERCERA: adiestramiento tecnológico que transmite los fundamentos científicos generales de todos los procesos de producción y que, al mismo tiempo, introduzca al niño y al adolescente en el uso práctico y en la capacidad de manejar instrumentos elementales de todos los oficios.

Con la subdivisión de los niños y los adolescentes, desde los 9 a los 17 años,

en tres clases, se debería redactar un programa gradual y progresivo de enseñanza intelectual, física y tecnológica...”

“La unión de trabajo productivo remunerado, enseñanza intelectual, ejercicio físico y adiestramiento politécnico, elevará a la clase trabajadora por encima de las clases superiores y medias.”¹⁶³

Parecería que Marx, en consonancia con su concepción de la Historia, supone que el desplazamiento de la clase burguesa por parte del proletariado tendría lugar gracias a la formación tecnológica e intelectual (además de física) de los hijos de los obreros, y no por medio de sistemas educativos doctrinales:

“la combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual.”¹⁶⁴

Sin embargo, este planteamiento genera algunas dificultades teóricas que habrá que afrontar. Así, principalmente, la cuestión acerca de si la propuesta marxiana de un Estado no educador o neutro en materia de enseñanza es aplicable sólo al Estado burgués o si es extensible al Estado socialista y constituye, por tanto, un principio general. Y, por otro lado, si la revolución socialista produce un sistema educativo socialista o si es un sistema educativo reformado según los postulados socialistas el que alumbrará tal sociedad. Citaremos a continuación un texto que aborda estos asuntos. Se trata del informe redactado por Eccarius, amigo de Marx, sobre los discursos pronunciados en el Consejo General de la I Internacional, el 10 de agosto de 1869:

“El ciudadano Marx dice que esta cuestión implica una dificultad de tipo particular. Por una parte, se exige un cambio de las condiciones sociales para crear un sistema de enseñanza correspondiente y, por otra parte, se exige un correspondiente sistema de enseñanza para poder cambiar las condiciones sociales. Por esta causa debemos partir de la situación existente.

En los Congresos se ha discutido la cuestión de si la enseñanza debe ser estatal o privada. La enseñanza estatal está considerada como enseñanza bajo el control del gobierno, pero esto no es absolutamente indispensable. En Massachusetts cada municipio está obligado a garantizar a todos los niños una enseñanza escolar elemental. En las ciudades de más de 5000 habitantes debe haber escuelas de enseñanza politécnica, en las ciudades mayores, escuelas superiores. El Estado aporta algo, pero no mucho. En Massachusetts, 1/8 de los impuestos locales van destinados a la enseñanza, en Nueva York, 1/5. Los comités escolares que administran las escuelas son organizaciones locales; nombran a los maestros y seleccionan los libros de texto. El defecto del sistema americano reside en el hecho de que conduce a un carácter localista, y que la enseñanza depende del nivel de cada distrito. Por este motivo, se ha presentado la propuesta de un control central. El impuesto con destino a la escuela es obligatorio, pero no lo es, en cambio, la asistencia de los alumnos. La propiedad está gravada, y la gente que paga desea que el dinero sea empleado útilmente.

La enseñanza puede ser estatal, sin estar bajo el control del gobierno. El gobierno puede nombrar a los inspectores, cuya labor es la de vigilar el respeto a las leyes —sin que tengan el derecho a inmiscuirse en la enseñanza propiamente dicha—, tal como los inspectores de fábrica vigilan la observancia de las leyes en las fábricas.

El Congreso puede decidir sin demora que la enseñanza escolar debe ser obligatoria. Por lo que respecta a la circunstancia de que a los niños no deberla admitírseles en el trabajo, una cosa es cierta: ello no conduciría a reducciones de salarios y la gente se acostumbraría.

Los proudhonistas sostienen que la enseñanza gratuita es un contrasentido, puesto que el Estado debe pagarla. Evidentemente que alguien debe pagarla, pero no precisamente aquellos que están en peores condiciones para hacerlo.

El orador (Marx) no es partidario de una enseñanza superior gratuita.”¹⁶⁵

Sin necesidad de incurrir en la provocación de etiquetar como liberal a Marx, sí parece claro que la neutralidad del Estado en materia ideológica (que supervisaría la enseñanza sin que el Gobierno manipulara) es en el padre del marxismo un principio general para toda sociedad moderna, que sólo los que invocan su obra en el contexto de los socialismos reales tuercen para convertirlo en la base del adoctrinamiento por parte de un Estado ya no burgués, sino “proletario”, signifique esto lo que signifique. De este modo, la invocación a la neutralidad del Estado en el sistema educativo sería, según los marxistas (y no según Marx), la estrategia superestructural, especie de trampa formalista, que permite al estado burgués su consolidación por medio del sistema de enseñanza. Por este motivo, la neutralidad dejaría de ser un principio general vinculante (como parece defender Marx) aplicable al caso del Estado socialista, por lo que dicho Estado habrá de diseñar su sistema educativo en base a la producción no neutral de “conciencia proletaria”. El rechazo marxiano a la identificación entre Gobierno y Estado en materia de enseñanza salta por los aires en el contexto del socialismo real. Así, el caso ejemplar soviético en las palabras de sus más relevantes figuras:

Hay un par de discursos de Lenin que abordan el asunto de la instrucción pública. El primero se titula “Tareas de las Juventudes Comunistas” (Discurso pronunciado en el III Congreso de la Unión de Juventudes Comunistas de Rusia), el 2 de octubre de 1920. El segundo es el “Discurso Pronunciado ante la Conferencia de toda Rusia de los Órganos de Instrucción Política de las Secciones Provinciales y Distritales de Instrucción Pública el 3 de Noviembre de 1920”. Cabe citar también un documento titulado “La Cultura Proletaria”, que sirvió de base para la resolución discutida en la reunión del Buró Político del CC del PC(b) de Rusia, celebrada el 9 de octubre de 1920, y aprobada unánimemente por el Congreso.

En ellos aparecen paradigmáticamente estos tres ejes, la efebolatría, el antiintelectualismo y el igualitarismo, además de otros aspectos de interés para nuestro trabajo:

“Camaradas: Quisiera departir hoy con vosotros sobre las tareas fundamentales de la Unión de Juventudes Comunistas y, con este motivo, de lo que deben ser las organizaciones de la juventud en la República socialista en general.

Este problema merece tanto más nuestra atención por cuanto, puede decirse, en cierto sentido, que es precisamente a la juventud a quien incumbe la verdadera tarea de crear la sociedad comunista. Porque es evidente que la generación de militantes educada en la sociedad capitalista puede, en el mejor de los casos, cumplir la tarea de destruir los cimientos de la vieja vida capitalista basada en la explotación. Lo más que podrá hacer es organizar un régimen social que ayude al proletariado y a las clases trabajadoras a conservar el poder en sus manos y a crear una sólida base, sobre la que podrá edificar únicamente la generación que empieza a trabajar ya en condiciones nuevas, en una situación en la que no existen relaciones de explotación entre los hombres.”¹⁶⁶

La “juventud” resulta ser la encargada de la misión histórica, mesiánica, vital, de salvar al proletariado por medio de la “tarea de crear la sociedad comunista”. El proyecto salvífico disuelve al individuo, sepultado por una tensión teleológica que lo trasciende:

“La generación que tiene ahora cerca de 50 años, no puede pensar en ver la sociedad comunista. Habrá muerto antes. Pero la generación que tiene hoy 15 años, verá la sociedad comunista y será ella la que la construya. Y debe

saber que la edificación de esta sociedad es la misión de su vida. En la vieja sociedad, el trabajo se hacía por familias aisladas y nadie lo unía, a excepción de los terratenientes y capitalistas, que oprimían a las masas del pueblo. Nosotros debemos organizar todos los trabajos, por sucios o duros que sean, de suerte que cada obrero y cada campesino se diga: yo soy una parte del gran ejército del trabajo libre y sabré organizar mi vida sin terratenientes ni capitalistas, sabré establecer el régimen comunista. Es preciso que la Unión de Juventudes Comunistas eduque a todos, desde la edad temprana, en el trabajo consciente y disciplinado. Así es cómo podremos esperar que sean cumplidas las tareas hoy planteadas. Debemos tener en cuenta que harán falta no menos de diez años para electrificar el país, para que nuestra tierra arruinada pueda tener a su servicio las últimas conquistas de la técnica. Pues bien, la generación que tiene hoy 15 años y que dentro de diez o veinte años vivirá en la sociedad comunista, debe organizar su instrucción de manera que cada día, en cada pueblo o ciudad, la juventud cumpla prácticamente una tarea de trabajo colectivo, por minúsculo y simple que sea. A medida que se realice esto en cada pueblo, a medida que se desenvuelva la emulación comunista, a medida que la juventud demuestre que sabe unir su trabajo, a medida que ocurra eso, quedará asegurado el éxito de la edificación comunista. Sólo considerando cada uno de sus actos desde el punto de vista de este éxito, sólo preguntándose constantemente si hemos hecho todo lo necesario para llegar a ser trabajadores unidos y conscientes, logrará la Unión de Juventudes Comunistas agrupar al medio millón de sus miembros en el gran ejército único del trabajo y granjearse el respeto general.”¹⁶⁷

Esa juventud, como tal, no es una mera selección de sujetos por franja de edad, sino que es la producción material de una ideología objetivada en la práctica totalidad de la población escolar, integrada en el sistema educativo y, como sucederá en el caso nazi, en las organizaciones juveniles.

“Sólo transformando radicalmente la enseñanza, la organización y la educación de la juventud conseguiremos que los esfuerzos de la joven generación den como resultado la creación de una sociedad que no se parezca a la antigua, es decir, de la sociedad comunista. Por ello, debemos examinar detenidamente qué hemos de enseñar a la juventud y cómo ha de aprender ésta si quiere merecer realmente el nombre de Juventudes Comunistas y cómo es necesario prepararla para que sea capaz de terminar y coronar la obra iniciada por nosotros.

Debo decir que la primera respuesta y, al parecer, la más natural es que la Unión de Juventudes, y en general toda la juventud que quiera pasar al comunismo tiene que aprender el comunismo.

Pero esta respuesta, "aprender el comunismo", es demasiado general. ¿Qué necesitamos para aprender el comunismo? ¿Qué necesitamos escoger, entre la suma de conocimientos generales, para adquirir la ciencia del comunismo? En este terreno nos amenaza una serie de peligros, que surgen a cada paso en cuanto se plantea mal la tarea de aprender el comunismo o se entiende de una manera demasiado unilateral.

A primera vista, naturalmente, parece que aprender el comunismo es asimilar el conjunto de conocimientos que se exponen en los manuales, folletos y obras comunistas. Pero eso sería definir de un modo demasiado burdo e insuficiente el estudio del comunismo. Si el estudio del comunismo consistiera únicamente en asimilar lo que dicen los trabajos, libros y folletos comunistas, esto nos daría con excesiva facilidad escolásticos o fanfarrones comunistas, lo que muchas veces nos causaría daño y perjuicio, porque estas gentes, después de haber leído mucho y aprendido lo que se expone en los libros y folletos comunistas, serían incapaces de coordinar todos estos conocimientos y obrar como exige realmente el comunismo.

Uno de los mayores males y calamidades que nos ha dejado en herencia la antigua sociedad capitalista es el completo divorcio entre el libro y la vida práctica, pues teníamos libros en los que todo estaba expuesto en forma perfecta, y la mayor parte de las veces esos libros no eran sino una

repugnante e hipócrita mentira, que nos pintaba un cuadro falso de la sociedad capitalista.

Por eso, sería una gran equivocación limitarse a asimilar simplemente lo que dicen los libros del comunismo. Nuestros discursos y artículos de ahora no son una simple repetición de lo que se ha dicho antes sobre el comunismo, pues están ligados a nuestro trabajo cotidiano en todos los terrenos. Sin trabajo, sin lucha, el conocimiento libresco del comunismo, adquirido en folletos y obras comunistas, no tiene absolutamente ningún valor, ya que no haría más que continuar el antiguo divorcio entre la teoría y la práctica, ese mismo divorcio que constituía el más repugnante rasgo de la vieja sociedad burguesa.”¹⁶⁸

El rechazo, por decadente, de la cultura libresca, de la mera erudición o teoría sin acción, característica del antiintelectualismo pedagógico transversal, se impone como el motor del cambio educativo, social y político. Sujetos educados bajo el *Ancien Régime* pedagógico establecen las bases de la Nueva Pedagogía y, por tanto, de la educación de las nuevas generaciones, que alumbrarán ya una sociedad sin vestigios del pasado. Son determinadas elites de un sistema educativo elitista, añejo, tradicional, las que diseñan el nuevo sistema pedagógico de masas:

“La vieja escuela era libresca, obligaba a almacenar una masa de conocimientos inútiles, superfluos, muertos, que atiborraban la cabeza y transformaban a la generación joven en un ejército de funcionarios cortados todos por el mismo patrón. Pero si intentarais deducir de eso que se puede ser comunista sin haber asimilado el tesoro de conocimientos acumulados por la humanidad, cometeríais un craso error. Sería equivocado pensar que basta con saber las consignas comunistas, las conclusiones de la ciencia comunista, sin adquirir la suma de conocimientos de los que es consecuencia el comunismo. El marxismo es un ejemplo de cómo el comunismo es resultado de la suma de conocimientos adquiridos por la humanidad.”¹⁶⁹

El tópico de la enseñanza no memorística aparece también en este caso, aunque Lenin, de la mano de su lectura del pensamiento marxiano, admite la necesidad de partir del acervo cultural del pasado, si bien para proceder a su destrucción en lo que tenga de antirrevolucionario.

“La cultura proletaria no surge de fuente desconocida, no es una invención de los que se llaman especialistas en cultura proletaria. Eso es pura necedad. La cultura proletaria tiene que ser el desarrollo lógico del acervo de conocimientos conquistados por la humanidad bajo el yugo de la sociedad capitalista, de la sociedad terrateniente, de la sociedad burocrática. Todos esos caminos y senderos han conducido y continúan conduciendo hacia la cultura proletaria, del mismo modo que la Economía política, transformada por Marx, nos ha mostrado a dónde tiene que llegar la sociedad humana, nos ha indicado el paso a la lucha de clases, al comienzo de la revolución proletaria.

Cuando oímos con frecuencia, tanto a algunos representantes de la juventud como a ciertos defensores de los nuevos métodos de enseñanza, atacar la vieja escuela diciendo que sólo había aprender de memoria los textos, les respondemos que es preciso tomar de esa vieja escuela todo lo que tenía de bueno. No hay que imitarla sobrecargando la memoria de los jóvenes con una cantidad desmesurada de conocimientos, inútiles las nueve décimas partes y desvirtuados el resto; pero eso no significa que podamos contentarnos con conclusiones comunistas y limitarnos a aprender de memoria consignas comunistas. De ese modo no se puede edificar el comunismo. Sólo se puede llegar a ser comunista cuando se enriquece la memoria con todo el tesoro de ciencia acumulado por la humanidad.

No queremos una enseñanza memorista, pero necesitamos desarrollar y perfeccionar la memoria de cada estudiante dándole hechos esenciales, porque el comunismo sería una vaciedad, quedaría reducido a una fachada

vacía, y el comunista no sería más que un fanfarrón si no reelaborase en su conciencia todos los conocimientos adquiridos. No solamente debéis asimilar esos conocimientos, sino asimilarlos con espíritu crítico para no atiborrar vuestro cerebro con un fárrago inútil, para enriquecerlo con el conocimiento de todos los hechos, sin los cuales no es posible ser hombre culto en la época en que vivimos. El comunista que se vanagloriase de su comunismo simplemente por haber recibido unas conclusiones ya establecidas, sin haber realizado un trabajo muy serio, muy difícil y muy grande, sin analizar los hechos, frente a los que está obligado a adoptar una actitud crítica, sería un comunista muy lamentable. Semejante actitud superficial sería funestísima. Si yo sé que sé poco, me esforzaré por saber más; pero si un hombre dice que es comunista y que no tiene necesidad de conocimientos sólidos, jamás saldrá de él nada que se parezca a un comunista”¹⁷⁰

Y, aquí, bajo parámetros muy concretos y en el contexto de una disciplina militarizada, se apela sin embargo a la “voluntad de la mayoría” y a la “disciplina consciente” como bases de un sistema que supere el “adiestramiento autoritario” de la sociedad burguesa:

“En lugar del adiestramiento autoritario que se practicaba en la sociedad burguesa contra la voluntad de la mayoría, nosotros colocamos la disciplina consciente de los obreros y campesinos, que unen a su odio contra la vieja sociedad el querer, el saber y el estar dispuestos a unificar y organizar las fuerzas para esta lucha, a fin de crear, con millones y centenares de millones de voluntades dispersas, fraccionadas y desperdigadas por la inmensa extensión de nuestro país, una voluntad única, ya que sin ella seremos inevitablemente vencidos. Sin esta cohesión, sin esta disciplina consciente de los obreros y de los campesinos, nuestra causa está condenada a fracasar. Sin ella no podremos derrotar a los capitalistas y terratenientes de todo el Universo. No sólo no llegaremos a construir la nueva sociedad comunista, sino ni siquiera a asentar sólidamente sus cimientos. De la misma manera, a pesar de condenar la vieja escuela, a pesar de alimentar contra ella un odio absolutamente legítimo y necesario, a pesar de apreciar el deseo de destruirla, debemos comprender que la vieja escuela libresca, la vieja enseñanza memorista y el viejo adiestramiento autoritario deben ser sustituidos por el arte de asimilar toda la suma de conocimientos humanos, y asimilarlos de tal modo que vuestro comunismo no sea algo aprendido de memoria, sino algo pensado por vosotros mismos, como una conclusión que se impone necesariamente desde el punto de vista de la instrucción moderna.”¹⁷¹

El adoctrinamiento ideológico necesita completarse con la formación técnica adecuada para las necesidades económicas en cada momento de la fase de constitución del Estado. Esta característica será contemplada también en la legislación fascista:

“Para explicaros esto y abordar, al mismo tiempo, la cuestión de cómo estudiar, tomaré un ejemplo práctico. Todos sabéis que ahora, inmediatamente después de los problemas militares, de los problemas de la defensa de la República, surge ante nosotros el problema económico. Sabemos que es imposible edificar la sociedad comunista sin restaurar la industria y la agricultura, y no en su forma antigua, claro está. Hay que restaurarlas sobre una base moderna, conforme a la última palabra de la ciencia. Vosotros sabéis que esa base es la electricidad; que sólo el día en que todo el país, todas las ramas de la industria y de la agricultura estén electrificadas, el día en que realicéis esta tarea, sólo entonces, podréis edificar para vosotros mismos la sociedad comunista que no podrá edificar la generación vieja. Se alza ante vosotros la tarea de hacer renacer la economía de todo el país, de reorganizar y restaurar la agricultura y la industria sobre una base técnica moderna, fundada en la ciencia y en la técnica modernas, en

la electricidad. Comprenderéis perfectamente que la electrificación no puede ser obra de ignorantes y que para ello hace falta algo más que nociones rudimentarias. No basta con comprender lo que es la electricidad; hay que saber cómo aplicarla técnicamente a la industria, a la agricultura y a cada una de sus ramas. Todo eso tenemos que aprenderlo nosotros mismos, y debemos enseñárselo a toda la nueva generación trabajadora. Esa es la tarea que tiene planteada cada comunista consciente, todo joven que se estime comunista y comprenda con claridad que, al ingresar en la Unión de Juventudes Comunistas, ha contraído el compromiso de ayudar al partido a edificar el comunismo y de ayudar a toda la joven generación a crear la sociedad comunista. Debe comprender que solamente sobre la base de la instrucción moderna podrá crear esta sociedad, y que si carece de esa instrucción, el comunismo no será más que un deseo.”¹⁷²

Pero no puede haber formación sin educación, sin moral, sin ideología, sin conversión de los sujetos que habrán de ser agentes de la nueva sociedad:

“Me detendré, en primer término, en el problema de la moral comunista. Tenéis que hacer comunistas de vosotros mismos. La tarea de la Unión de Juventudes consiste en realizar su actividad práctica de modo que le permita, al aprender, al organizarse, al agruparse, al luchar, convertir en comunistas a sus miembros y a todos los que la reconocen como guía. Toda la educación, toda la instrucción y toda la enseñanza de la juventud contemporánea deben inculcarle el espíritu de la moral comunista.”¹⁷³

La educación totalitaria no restringe su radio de acción al ámbito de la institución escolar. Como venimos indicando, impregna la vida de los sujetos en todos sus detalles y la totalidad de la sociedad:

“La base de la moralidad comunista está en la lucha por afianzar y culminar el comunismo. Esa es la base de la educación, la instrucción y la enseñanza comunista. Tal es la respuesta a la pregunta de cómo hay que aprender el comunismo.

No creeríamos en la enseñanza, la educación y la instrucción si éstas fuesen encerradas en la escuela y separadas de la agitada vida. Mientras los obreros y los campesinos estén oprimidos por los terratenientes y capitalistas, mientras las escuelas sigan en manos de los terratenientes y capitalistas, la generación joven permanecerá ciega e ignorante. Pero nuestra escuela debe dar a los jóvenes los fundamentos de la ciencia, el arte de forjarse por sí mismos una mentalidad comunista, debe hacer de ellos hombres cultos. En el tiempo que los jóvenes pasan en la escuela, ésta tiene que hacer de ellos participantes en la lucha por liberarse de los explotadores.”¹⁷⁴

Por su parte, en el Discurso de noviembre de 1920, Lenin introduce la idea de que la educación ha de ser necesariamente política, por lo que considera mera trampa retórica catalogar como apolítica la instrucción. Como hemos sostenido en el apartado 1 de este estudio, la instrucción es política y no puede dejar de serlo dado que requiere unas condiciones que han de ser garantizadas por el aparato político, jurídico, burocrático y administrativo correspondiente. Eso no significa que tenga que ser necesariamente ideológica, doctrinal, como es constante en los sistemas educativos nacionales de la modernidad:

“Denominar la instrucción "apolítica" o "impolítica" es hipocresía de la burguesía, no es otra cosa que engaño de las masas, humilladas en el 99% por el dominio de la Iglesia, la propiedad privada, etc. La burguesía, que domina en todos los países que aún son burgueses, se dedica precisamente a engañar a las masas de esa manera.

Y, cuanto mayor importancia tiene allí la administración, tanto menos libre es del capital y su política.

La ligazón de la administración política con la instrucción es extraordinariamente sólida en todos los Estados burgueses, aunque la sociedad burguesa no pueda reconocerlo directamente. Mientras tanto, esa sociedad forma ideológicamente a las masas por medio de la Iglesia y de toda la institución de la propiedad privada.

Nuestra misión fundamental consiste, entre otras, en oponer nuestra verdad a la "verdad" burguesa y obligar a que la reconozcan."¹⁷⁵

En esta labor de ideologización de la enseñanza, el peso recae una vez más sobre el Pueblo o, más concretamente en este caso, sobre el Proletariado:

“Para los trabajadores de la enseñanza y el Partido Comunista, como vanguardia en la lucha, la tarea fundamental debe ser ayudar a educar y dar enseñanza a las masas trabajadoras a fin de superar las viejas costumbres y hábitos, que nos ha dejado en herencia el viejo régimen, los hábitos y costumbres de propietarios, que impregnan totalmente el grueso de las masas. Esta tarea fundamental de toda la revolución socialista jamás se debe perder de vista al examinar las cuestiones particulares que tanta atención requirieron del CC del Partido y del Consejo de Comisarios del Pueblo. Cómo estructurar la Dirección General de Instrucción Política, cómo unirla con sus instituciones sueltas, cómo ligarla no sólo con el centro, sino con las instituciones locales también; nos responderán a esta pregunta los camaradas más competentes en esta materia, que tienen ya gran experiencia y lo han estudiado especialmente. Quisiera remarcar únicamente los momentos fundamentales del aspecto de principios de la cuestión. No podemos dejar de plantear el asunto abiertamente, reconociendo sin tapujos, pese a toda la vieja mendacidad, que la enseñanza no puede estar desligada de la política.

Vivimos un momento histórico de la lucha contra la burguesía mundial, que es muchísimo más fuerte que nosotros. En un momento como éste de la lucha debemos defender la edificación revolucionaria, luchar también contra la burguesía en el terreno militar y aún más en el ideológico, educando, a fin de que las costumbres, hábitos y convicciones que la clase obrera ha adquirido durante numerosos decenios de lucha por la libertad política, a fin de que toda la suma de estas costumbres, hábitos e ideas sirva de instrumento de educación de todos los trabajadores, y la tarea de resolver la cuestión de cómo educar precisamente recae sobre el proletariado.”¹⁷⁶

Frente al nuevo protagonista de la educación, las masas del Pueblo en construcción, los intelectuales suponen un obstáculo:

“Las masas trabajadoras, las masas de campesinos y obreros, deben vencer las viejas costumbres de los intelectuales y reeducarse para construir el comunismo: sin eso no se puede afrontar la causa de la edificación.”¹⁷⁷

Para poner en marcha este proceso hay que formar a los sujetos que a su vez habrán de formar a los jóvenes en las claves de la nueva pedagogía socialista. La formación de profesores es uno de los mecanismos que los sistemas educativos emplean para la correspondiente consolidación ideológica:

“Los trabajadores de la enseñanza, los maestros, se educaron en el espíritu de las costumbres y prejuicios burgueses, en un espíritu hostil al proletariado, estuvieron totalmente desligados de él. Ahora debemos educar a un nuevo ejército de maestros, de personal pedagógico, que ha de estar compenetrado con el partido, con las ideas del partido, que ha de estar impregnado del espíritu del partido, debe atraer a las masas obreras, impregnarlas del espíritu comunista, interesarlas por lo que hacen los comunistas.”¹⁷⁸

“Hay que decir que los centenares de miles de maestros son el aparato que debe impulsar el trabajo, despertar el pensamiento, luchar contra los prejuicios que aún existen entre las masas hasta la fecha. La herencia de la cultura capitalista y la contaminación de la masa de maestros con sus defectos, masa que no puede ser comunista con esos defectos, no puede, sin embargo, impedir que se tome a esos maestros en la filas de los trabajadores de la enseñanza política, ya que estos maestros poseen conocimientos, sin los que no podemos alcanzar nuestro objetivo.”¹⁷⁹

La labor encargada a los nuevos maestros es la construcción ideológica de las masas que conviertan en inviable toda resistencia al Estado:

“Nuestra tarea consiste en vencer toda la resistencia de los capitalistas, no sólo la militar y la política, sino también la ideológica, la más profunda y poderosa. La tarea de nuestros trabajadores de la enseñanza estriba en realizar esa transformación de la masa. Su interés y aspiración por aprender y saber qué es el comunismo, interés y aspiración que observamos, son la garantía de que saldremos también victoriosos en este terreno, aunque quizás no tan pronto como en el frente, tal vez con mayores dificultades y, a veces, derrotas, pero los vencedores, en fin de cuentas, seremos nosotros.”¹⁸⁰

Y las masas ya existentes se construyen política e ideológicamente por medio de la reeducación y el *agitprop*:

“Lograremos todo lo que nos hace falta; venceremos todos los obstáculos que nos han quedado del viejo régimen y que no se pueden apartar de golpe; hay que reeducar a las masas, y reeducarlas puede únicamente la agitación y la propaganda; hay que ligar a las masas, en primer orden, con la edificación de la vida económica general. Eso debe ser lo más importante y fundamental en la labor de cada agitador y propagandista, y cuando lo aprenda, estará garantizado el éxito de su trabajo. (Clamorosos aplausos.)”¹⁸¹

Una de las figuras emblemáticas de la pedagogía soviética es Antón Semiónovich Makarenko. Fue nombrado inspector de segunda enseñanza poco antes del triunfo de la Revolución de 1917. En 1920 fue enviado a la Colonia Gorki para que gestionara su organización. Se trataba de un centro para jóvenes abandonados o marginales. En la obra *Poema pedagógico* (1933-1935) relata su experiencia allí. En este texto insiste en un aspecto que pasa a ser central en su pedagogía: El colectivismo educativo. Más tarde, se le concedió la dirección de la Comuna Dzerzhinski, en Karkow, instituto de reeducación para jóvenes delincuentes, experiencia que recoge su obra *Banderas sobre las torres* (1938). Como se puede apreciar, Makarenko trabajó, la mayor parte de su vida, con individuos problemáticos, hecho que no puede dejar de influir en su pensamiento. Hasta el punto de que sugeriríamos que su visión de la colectividad como engranaje educativo en que el sujeto es parte activa del proceso está teñido de una ingenuidad, consecuencia de las precarias condiciones en que discurrió su labor y las características psicológicas de los individuos a su cargo, que la política general, y en particular la educativa, en la Unión Soviética desmentirían. No haría falta añadir, tal vez, que la noción de colectividad que Makarenko maneja es la colectividad *socialista*, esto es, la que la dogmática socialista establece según parámetros como los siguientes:

“el sistema educacional soviético se distingue de otros por ser socialista; por ello nuestra organización educativa tiene forma de colectividad. No concebíamos a nuestro educando como material de amaestramiento, sino como miembro de nuestra sociedad, elemento activo, creador de valores sociales. La colectividad de nuestros educandos no es una simple reunión de jóvenes, sino, ante todo, una célula de la sociedad socialista con todas las

peculiaridades, derechos y deberes de cualquiera otra colectividad del País Soviético.”¹⁸²

Esta noción de colectividad implica no que el sujeto se forma en grupo, lo cual es una obviedad absoluta, sino que se forma *para la colectividad*. La colectividad es el objeto de la educación soviética:

“(…) nuestra música no es el disciplinamiento de individualidades ni la completa libertad de personas aisladas. La pedagogía soviética debía tener una lógica completamente distinta: de la colectividad a la personalidad. El objeto de la educación soviética debía ser exclusivamente la colectividad completa. Sólo educando a la colectividad podemos contar con hallar la forma de organización mediante la cual el individuo será más disciplinado y libre.”¹⁸³

El individuo queda absorbido (subsumido) por la colectividad y, en el límite, anulado por ella:

“El tercer punto de la afirmación teórica moral que debe ser propuesto a la colectividad, que siempre debe serle conocido y orientado en todo momento en la lucha por la disciplina, dice así: los intereses colectivos están por encima de los personales.”¹⁸⁴

“El individuo en que predomina la perspectiva colectiva sobre la personal es ya una persona de tipo soviético.”¹⁸⁵

Este aspecto determina que nada de la educación del sujeto pueda dejarse al margen. Así pues, educación integral, totalitaria en el sentido que estamos empleando:

“Por finalidad educativa entiendo el programa de la personalidad, un programa de carácter humano que incluye, además, en la noción de carácter, todo el contenido de la personalidad, es decir, también el carácter de las manifestaciones externas, de la convicción interna, de la educación política y de los conocimientos: en una palabra, incluyo decididamente todo el cuadro de la personalidad humana y considero que los pedagogos debemos poseer este programa de la personalidad humana y esforzarnos por conseguirla”¹⁸⁶

Por tanto, la educación colectivista será también, necesariamente, educación moral (y no sólo política, si es que en el contexto de referencia cabe propiamente tal distinción) y afectiva:

“la discreción, el respeto a la mujer, el amor al niño, el respeto a los ancianos y a nosotros mismos, siempre enmarcados en la práctica social, la historia de la guerra civil y la historia de la lucha soviética y en particular en la historia del Partido Comunista. Toda la teoría del comportamiento que afecta a la colectividad puede enseñarse a los alumnos de forma persuasiva y fuerte; su marco histórico permite, a la vez, que una asignatura como la teoría de la moral, pueda ofrecerse a los alumnos con facilidad, de forma agradable y convincente.”¹⁸⁷

“¿Qué significa educar un carácter políticamente?... Educar un carácter verdaderamente bolchevique significa educar el sentimiento humano. Estoy convencido de que si no educamos el sentimiento humano como corresponde no habremos educado nada. Y el sentimiento y la educación del sentimiento residen en la conocida cuestión que pudiéramos llamar “personalidad-colectividad”...”¹⁸⁸

La educación que Makarenko idea adquiere todo su sentido a la luz de la función que desempeña en el marco del Estado (Soviético), y sólo en ese contexto es posible una *educación personalizada*, es decir, una educación cuya estrategia es la atención al individuo y cuya meta es justamente *despersonalizar*, borrar al individuo:

“El trato individual para con el niño consiste, precisamente, en saber convertirlo, con arreglo a sus rasgos individuales, en un fiel y digno ciudadano del Estado Soviético.”¹⁸⁹

Y borrar, consecuentemente, las fronteras entre lo público y lo privado en esa forja educativa de mentalidades ideológicamente determinadas:

“para educar con éxito a un muchacho, la familia debe ser sobre todo un *colectivo soviético*.”¹⁹⁰

Merece la pena indicar el marcado antinaturalismo disciplinario que impregna la pedagogía de Makarenko y que le distancia de la tradición rousseauniana, al menos en este aspecto:

“En las *nubes* se consideraba al niño como un ser henchido por un gas de composición especial, cuyo nombre ni siquiera se había tenido tiempo de inventar. Por lo demás, se trataba siempre de la misma alma pasada de moda sobre la que se ejercitaron ya los apóstoles. Se suponía (hipótesis de trabajo) que ese gas poseía la facultad del autodesarrollo y que lo único que hacía falta era no ponerle trabas. Sobre ello se habían escritos muchos libros, pero todos ellos repetían, realmente, las sentencias de Rousseau:

“Tratad a la infancia con veneración...”

“Tened cuidado con poner trabas a la naturaleza...”

El dogma principal de esta doctrina consistía en que, en esas condiciones de veneración y de obsequiosidad para con la naturaleza, el gas arriba mencionado tendría que producir, obligatoriamente, la personalidad comunista. Pero, en las condiciones de la naturaleza pura, lo que realmente surgía era sólo lo que podía brotar de una manera natural, es decir, la vulgar maleza del campo. Ahora bien, este hecho no turbaba a nadie: para los moradores de las *nubes* lo que tenía valor eran los principios y las ideas. Mis indicaciones acerca de la discordancia práctica entre la maleza obtenida y el proyecto que debía forjar la personalidad comunista eran tildadas de practicismo. Cuando deseaban subrayar mi verdadera naturaleza, decían:

—Makárenko es un buen práctico, pero se orienta débilmente en la teoría.

También se hablaba de la disciplina. La base de la teoría en esta cuestión eran dos palabras que se encuentran con frecuencia en Lenin: *disciplina consciente*. Para toda persona de sentido común estas palabras encierran una idea simple, comprensible y prácticamente necesaria: la disciplina debe ir acompañada de la comprensión de su necesidad, de su utilidad, de su obligatoriedad, de su significación de clase. En la teoría pedagógica, eso resultaba distinto: la disciplina no debía surgir de la experiencia social ni de la actividad práctica y amistosa de la colectividad, sino de la conciencia pura, del simple convencimiento intelectual, del vapor del alma, de las ideas. Después, los teóricos siguieron profundizando, y acordaron que la *disciplina consciente* no sirve para nada si surge como resultado de la influencia de los mayores. Ya no es una disciplina verdaderamente consciente, sino amaestramiento; en realidad, no es sino una violencia ejercida sobre el vapor del alma. No hace falta una disciplina consciente, sino una *autodisciplina*. Igualmente es innecesaria y peligrosa toda organización de los niños. Lo imprescindible es la *autoorganización*.

De regreso a mi rincón perdido, yo empezaba a meditar. Y pensaba así: todos sabemos perfectamente qué clase de hombre debemos obtener con la educación; esto lo sabe cada obrero culto y consciente y lo sabe bien cada miembro del Partido. Por lo tanto, las dificultades no estriban en la cuestión

de qué hacer, sino de cómo hacerlo. Y esta cuestión pertenece ya a la técnica pedagógica.

La técnica puede basarse solamente en la experiencia. (...)

Nuestra producción pedagógica no se basó nunca en la lógica de la técnica, sino en la lógica de la prédica moral.”¹⁹¹

En este caso también, la diferencia con respecto a la pedagogía de raigambre rousseauniana es secundaria y tiene que ver con distintas estrategias formales de aplicación de la técnica pedagógica de formar mentalidades y con el marco político e histórico en que se encuadra: la construcción de un Estado socialista en la segunda década del s. XX, como puede comprobarse en el matiz capital de distanciamiento *moral* con respecto a la mera técnica pedagógica recogido en la última frase del pasaje citado.

Citaremos simplemente el caso de Pavel Petrovich Blonskij, que, a diferencia de Makarenko, sí trató de combinar la dogmática socialista con la oleada rousseauniana de la pedagogía nueva¹⁹². Sus propuestas quedaron relegadas por no satisfacer las exigencias de la dogmática socialista.

Por otra parte, es preciso mencionar a Anatol Lunacharski, primer Comisario del Pueblo para la Educación en la Unión Soviética y, en particular, el Decreto de 11 de noviembre de 1917, nada más producirse el triunfo de la Revolución bolchevique:

“Decreto sobre la educación popular

¡Ciudadanos de Rusia!

Mediante la insurrección del 7 de noviembre, las masas trabajadoras han conquistado auténticamente el poder por primera vez en la historia.

El Congreso de los Soviets de toda Rusia ha transmitido temporalmente este poder a su Comité Ejecutivo y al Congreso de Comisarios del Pueblo.

Por voluntad del pueblo revolucionario he sido designado comisario del pueblo para la Instrucción Pública.

La dirección general de los asuntos relacionados con la instrucción pública, en la medida en que concierne al poder central, se confía, entre tanto se reúne la Asamblea Constituyente, a una Comisión de Estado para la Instrucción Pública cuyo presidente y órgano ejecutivo es el comisario del pueblo.

¿En qué principios fundamentales se inspirará esta Comisión de Estado?

¿Cómo se delimitará su órbita de competencia?

Orientación general de la actividad educativa.-En materia de educación, todo poder auténticamente democrático, en un país donde reinan el analfabetismo y la ignorancia, debe trazarse como primer objetivo la lucha contra estas dos plagas. Debe, dentro de los plazos más perentorios, acabar enteramente con el analfabetismo organizando una red de escuelas que responda a las exigencias de la pedagogía moderna e implantando la enseñanza general obligatoria y gratuita; debe, al mismo tiempo, crear toda una serie de escuelas normales y establecimientos que puedan, a la mayor brevedad, formar el poderoso ejército de maestros necesarios para instruir a toda la población de la inmensa Rusia...

Enseñanza y educación.-Es preciso señalar la diferencia entre enseñanza y educación.

Enseñanza es la transmisión de conocimientos ya definidos por el maestro al alumno. La educación es un proceso creador. Durante toda la vida la personalidad del hombre se "educa", se extiende, se enriquece, se afirma y se perfecciona.

Las masas populares trabajadoras -obreros, soldados, campesinos- arden en deseos de aprender a leer y escribir, de iniciarse en todas las ciencias. Pero aspiran igualmente a la educación, que no les puede ser dada ni por el Estado, ni por los intelectuales, por nacia ni por nadie más que por ellos mismos. A este respecto, la escuela, el libro, el teatro, el museo, etc., sólo

pueden ser una ayuda. Ellas tienen sus ideas, fruto de su situación social, muy diferente de la que disfrutaban las clases dominantes y los intelectuales que hasta ahora han sido los creadores de la cultura, tienen sus ideas, sus sentimientos, su manera de abordar todas las tareas del individuo y la sociedad. Cada uno a su manera, el obrero de la ciudad y el trabajador del campo edificarán su propia concepción luminosa del mundo, impregnada del pensamiento de la clase trabajadora. Será éste el fenómeno más grandioso y más bello que tendrá por testigos y por actores las generaciones venideras: el de la edificación, por las colectividades de trabajadores, de su alma colectiva, rica y libre.

La enseñanza será, en esta obra, un elemento importante, pero no decisivo. En este punto son más importantes la crítica y la creación de las propias masas, ya que la ciencia y el arte sólo en algunas de sus partes encierran un valor general para la humanidad: en realidad, sufren profundos cambios con cada revolución de clase verdaderamente profunda.

Por todas partes en Rusia, en particular entre los obreros de las ciudades, pero también entre los campesinos, crece la marea del movimiento de educación cultural; las organizaciones de este género se multiplican hasta el infinito entre los obreros y los soldados; ponerse a la cabeza de ellas, prestarles el máximo apoyo, facilitarles su tarea es un deber primordial para el gobierno revolucionario y popular en el campo de la instrucción pública.”¹⁹³

El texto maneja claves importantes, pero acaso la principal sea la fijación del pueblo, de la colectividad de los trabajadores como sujeto de la instrucción pública, y, en consecuencia, la distinción entre enseñanza y educación, entendida ésta última bajo parámetros de un idealismo impropio de la tradición materialista que se reclama. Así, se habla de un “alma (del pueblo) colectiva, rica y libre” que se educará a sí misma. No merece la pena insistir en el aparato retórico sobre el que estas fórmulas están construidas, pero acaso sí en que opera como dispositivo esencial en el proyecto de construcción de un nuevo “orden moral”, para el que son imprescindibles, como vimos en el Decreto comentado, la enseñanza obligatoria y gratuita:

“Comrades:

For many decades past the best of the Intelligentsia was serving the people, and was proud of its service.

It looked upon education--the awakening of knowledge among the masses--as one of its most important problems.

The best representatives of the Intelligentsia, moreover, did not consider themselves chosen wizards, bearers of a higher culture, called upon to preach to the "barbarians" some ready-made gospel.

On the contrary, from the awakened masses they looked for creative impulse, deep-rooted self-dependence, creation of a new, social, moral and artistic world.

Not small, indeed, was the influence of the educated on the awakening of the people--on the process through which the instinctive longing of the exploited for justice, was transformed into a revolutionary consciousness and an ardent social activity.

In February of 1917, the people, as if half-awake and urged on by necessity, overthrew the decayed throne and then stopped--like a semi-blind giant--not knowing what to do next.

It entrusted its fate--its triumph--to worthy fighters of the Revolution--to a large group of the best known names in the revolutionary world.

But among these representatives of the really intelligent masses, there prevailed two ideas:--first the necessity of continuing the war and, second, the necessity of a social peace with its own bourgeoisie.

Both these ideas were not of the people. But the masses were won over--in spite of as yet feeble warnings of the only party which had grasped the meaning of events--their future force--the hidden hopes of the soul of the

people.”¹⁹⁴

Como en otros procesos que estudiaremos, aparece el tópico de la edificación de un nuevo sistema educativo que contribuya a abolir el pretérito, el *Ancian Régime* pedagógico:

“The old system of education has been completely abolished; the old educationists have been dismissed; the curriculum based on “Church and Latin” has been swept away. Co-education of both sexes has been introduced. What will the “New School” be? It cannot, in any way, resemble that which the ruling class had organised for the “inferior” working people. In order to destroy this “class” education we have to adopt the principles of “one standard of education for all,” without special privileges for any. The people being the principal factor in the production of commodities, it follows, of necessity, that the “new school” must be one that prepares the student to work. The teachers also must be persons able to work. The motto of the new school must be: “To live is to work.” We therefore take “work” as the starting-point of our pedagogical system, as the chief subject of our teaching, aiming at the increase of technical knowledge. Our students must feel themselves part and parcel of the work of the community. The young girls and boys must prepare themselves to become big producers. Moreover, we must never lose sight of the fact that the chief aim of education is the knowledge of the various forms of human culture, which, in its turn, includes all forms of mental and manual activity. The artistic and physical education must be the fitting completion of the technical. There must be educational freedom and freedom in the school. We must preserve our ancient monuments, since these are to us the witnesses of the old Russian civilisation, but, at the same time, we hope to see the birth of an art completely in touch with the emotions of the modern world: of an art that will lead us to further conquests for liberty.”¹⁹⁵

El testimonio de quien fuera ministro comunista de Instrucción pública en España, Jesús Hernández Tomás, sobre el que volveremos más adelante, muestra tras su paso por la Unión Soviética un panorama menos idílico de lo que se esperaba en virtud de la propaganda oficial sobre el igualitarismo de la Escuela soviética:

“La consigna “enseñanza gratuita en todos sus grados para el pueblo” había sido sustituida, en la práctica, por la de “enseñanza superior en exclusividad para los hijos de los potentados”. La supresión de la enseñanza gratuita en la educación superior diferenciaba a la juventud estudiosa en pobres y en ricos. El decreto del 2 de octubre de 1940, fijó las matrículas que habían de pagarse en las escuelas secundarias y en las universidades. 600.000 estudiantes hijos de padres pobres hubieron de suspender los estudios en ese año por no poder pagar los 300 y 500 rublos, que en término de un mes deberían hacer efectivos los que desearan inscribirse. Los hijos de proletarios no podían costearse tales gastos. Solamente los hijos de los grandes burócratas podrán formarse como técnicos o intelectuales.”¹⁹⁶

Otro testimonio de un comunista desencantado es el del pedagogo Ettore Vanni¹⁹⁷, que muestra en su descripción de las Colonias en las que trabajó al llegar a Rusia tras la Guerra Civil española, el carácter total del control ejercido por el comisariado político-pedagógico sobre lo que se enseñaba:

“En las Escuelas-internado rusas se tiene por principio que el muchacho no debe estar nunca solo; además del maestro está el educador, el cual debe preocuparse de la formación del niño, de sus juegos y, naturalmente, también de la higiene y del estudio. (...) Entre el personal español, hecha la debida excepción de maestros que, no siendo comunistas, se preocupaban sería y exclusivamente de la escuela, sucedió que estando en su casi totalidad

compuesto por elementos del Partido, sin ninguna noción de cultura didáctica, más que maestros y educadores eran algo así como «Comisarios políticos». Rellenaban de vulgares lugares comunes la cabeza de los muchachos, que terminaron por reaccionar como lo habían hecho ante las frases hechas, repetidas constantemente por los rusos.” (III, pág. 58)

“[En las Colonias] Eran controlados las clases, los temas que se trataban, cada frase, puede decirse que cada palabra del maestro. Cuando se quería enseñar el folklore español y los chicos cantaban típicas canciones vascas, asturianas, castellanas, etc., el director político exigía la traducción por escrito de cada palabra. No pocas de ellas fueron prohibidas por «faltas de significado político». Sin embargo, debían aprender el himno a Stalin, «Fusil», «Caballería», «Si estalla la guerra», y otras músicas más o menos guerreras. Canciones que tenían que crear y fomentar en los hijos de los revolucionarios españoles aquel espíritu de chovinismo y de adoración al Jefe, deseado por los rusos.

Estaba después la organización de los pequeños y la de los jóvenes. La de los primeros, a la que pertenecen los menores de quince años, es también una organización del tipo político y militar, cuya finalidad es inculcar el «espíritu oficial» y acostumar a los niños a aquella rigurosa disciplina que está en la base de la vida soviética. Al cumplir los quince años, el muchacho pasaba a la Juventud Comunista, «Komsomol», donde se le sometía a una más despiadada catequización.

El «pionero» y el «Komsomol» tenían que andar formados, formados ir a la escuela y al comedor. El pañuelo rojo al cuello era su emblema. Mañana y tarde había el saludo a la bandera.

En los tiempos de Tania, el grupo de los jóvenes comunistas era utilizado para imponer la disciplina al resto de los alumnos. No fueron pocos los palos ni pocos los odios que ellos provocaron.

Esta minuciosa obra de coacción de los espíritus, de castración del carácter, al cabo de los años tuvo una digna respuesta. La mayor parte de los chicos tiraban con orgullo y desprecio el pañuelo rojo, se negaban a ser pioneros y jóvenes comunistas.” (III, pp. 78-79)

Sin embargo, es interesante ver cómo el pedagogo italiano cree percibir efectos imprevistos en el sistema educativo soviético. Nos referiremos más adelante al fenómeno de la inversión pedagógica que se vislumbra en este caso:

“Válía era joven y había recibido una educación típicamente comunista. Al parecer, el materialismo no llena el vacío de la juventud rusa, ni el socialismo ha logrado crear nuevos incentivos. En Sarátov, en Gorki, en Moscú, cuando durante la guerra el Gobierno autorizó el ejercicio del culto religioso - fué necesaria la figura del barbudo cura ortodoxo para llamar a la defensa de la Patria -, vi las iglesias llenas de jóvenes que no iban precisamente por curiosidad. Era gente salida de las escuelas oficiales, educada rígidamente, durante muchos años, en los principios del materialismo dialéctico. Muchos de ellos, quizá, ni siquiera habían tenido padre o madre conocidos; nadie podía haberles inculcado una fe. Es éste uno de los fenómenos más interesantes observados en la Rusia soviética.

Y esto ocurría en las ciudades con grandes núcleos de población obrera. No hablemos de las aldeas, en donde, transformadas en graneros las iglesias, los campesinos rezan en las casas, ante los iconos.

(...)

Éstas son en verdad tonterías, pero la necesidad de creer en cosas sobrenaturales y misteriosas, necesidad común a toda una juventud educada por maestros comunistas, en un país comunista, constituye a buen seguro un indicio más de la quiebra del experimento ruso. Habla, por lo menos, de un afán, de un anhelo, quizá todavía no muy definido, de romper el frío círculo de una existencia vacía que las fórmulas y los cálculos del stalinismo no consiguen llenar.” (V, pp. 152-153)

Así mismo, puede resultar de interés el relato de Fernando de los Ríos, que también será Ministro de Instrucción pública en el periodo republicano acerca de lo que vio en su viaje a la Unión Soviética:

“La escuela de segundo grado, o sea la que equivale a nuestra segunda enseñanza, allí, como en la mayor parte de los países, era exclusivamente accesible, por razones económicas, a las clases adineradas. Hoy, en vista de que la falta de maestros y edificios no permite atender todas las solicitudes, sólo los más capaces son quienes tienen entrada en ellas.”¹⁹⁸

“Dos modos hay de concebir la acción pedagógica: como una ocasión para dar contenidos encerrados en una unidad dogmática respecto del sentido de la vida, o como un período singularmente propicio para encender la emoción del respeto hacia la cultura en sí, hacer conocer los contenidos de ésta y crear una capacidad de discernimiento mediante la cual sea el propio individuo quien oriente su conciencia. La acción pedagógica, de tipo dogmático, es una modalidad del abuso del Poder; en ella se orientan todas las escuelas confesionales: católicas o protestantes, republicanas o comunistas, y a esta orientación responde la actual rusa; la segunda es aún la obra de minorías, incluso en Alemania e Inglaterra; pero cada día se consolida más su valor científico.”¹⁹⁹

— *La pedagogía fascista*

Para el caso del fascismo italiano, nos centraremos en dos textos, uno de Mussolini y el otro de Giuseppe Bottai, Ministro de Educación y responsable de la “Carta della Scuola” (1936), texto en el que quedan recogidos oficialmente los principios políticos y pedagógicos del Estado Fascista:

I DECLARACIÓN

En la unidad moral, política y económica de la nación italiana, que se realiza integralmente en el Estado Fascista, la Escuela, primer fundamento de solidaridad de todas las fuerzas sociales, desde la familia a la Corporación y al Partido, forma la conciencia humana y política de las nuevas generaciones. La escuela fascista, en virtud del estudio, concebido como formación de la madurez, actúa bajo el principio de una cultura del pueblo, inspirada en los eternos valores de la raza italiana y de su ciudadanía; (...)

II DECLARACIÓN

En el orden fascista, edad escolar y edad política coinciden. (...)

III DECLARACIÓN

El estudio, ordenado según las efectivas posibilidades intelectuales y físicas de los jóvenes, tiende a su formación moral y cultural y, en armonía con las finalidades educativas de la Juventud Italiana del Littorio, a su preparación política y guerrera. La asistencia a los estudios y su continuación son regulados exclusivamente por el criterio de las capacidades y aptitudes demostradas. Los Colegios del Estado garantizan la continuación de los estudios a los jóvenes capaces, pero no pudientes.”

(Giuseppe Bottai, *La Carta de la Escuela* (1936), en J. Ruiz Berrio, *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos*, Editorial Actas, Madrid, 1996.)

Además de la educación, entendida como formación doctrinal (moral y política), hay que indicar que el sistema que se postula incide en la formación técnica y profesional, en la que el trabajo se imbrica con la escolaridad como inversión para la construcción y afianzamiento del Estado, aspecto que también la Escuela soviética

cuidó particularmente. Además, a diferencia de los Estados totalitarios soviético y nacionalsocialista, se promueve la enseñanza privada:

“L’Ente Nazionale per l’istruzione media e superiore (...) stimola le iniziative private.” (Declaración XXVI)

Con respecto a este asunto, el propio Mussolini ofrece una matización de importancia para entender cómo el Estado real es un instrumento para el fascismo, cuya vocación es, más bien, supraestatal:

“Siamo dunque anti-anarchici perchè non crediamo a possibilità di convivenza umana che non si estrinsechi in uno Stato. Nè ci seduce, anzi respingiamo la formula socialista dello Stato, che da «comitato d'affari» della classe dirigente, dovrebbe trasformarsi nella semplice amministrazione delle cose»: una specie di enorme «ragioneria») pubblica. Tutto ciò è incerto ed assurdo. L’amministrazione delle cose é una frase priva di senso, quando voglia significare la negazione dello Stato. In realtà chi amministra governa e chi governa è Stato, con tutti gli annessi e connessi. L’esempio russo è là a dimostrare che «la amministrazione delle cose» provoca la creazione di uno Stato, anzi di un super-Stato, che aggiunge alle vecchie funzioni di tutti gli Stati - guerra e pace, polizia, giustizia, esazione dei tributi, scuole, ecc. - funzioni di ordine economico. Il Fascismo non nega lo Stato; afferma che una società civica nazionale o imperiale non può essere pensata che sotto la specie di Stato; non va, dunque, contro l’idea di Stato, ma si riserva libertà di atteggiamento di fronte a quel particolare Stato che è lo Stato italiano. Ciò è un suo diritto. Ciò è un suo dovere. Si tratta ora di esaminare quali rapporti esistano fra lo Stato in atto, che è lo Stato d’oggi, e lo Stato in potenza e in divenire, che è il Fascismo.”²⁰⁰

Por lo demás, algunos de los tópicos que se repetirán en diversos sistemas educativos, aparecen también en palabras del Duce, como la Escuela única o unificada, una educación integral (“La scuola italiana deve essere formativa del carattere italiano”²⁰¹), la promoción de los sujetos sin recursos (como hemos visto en la Carta de la Escuela de Bottai), la efebolatría, la docencia como sacerdocio y, acaso el más relevante desde nuestro punto de vista, el antiintelectualismo:

“tutta la scuola in tutti i suoi gradi e in tutti i suoi insegnamenti educhi la gioventù italiana a comprendere il Fascismo, a rinnovarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla rivoluzione fascista.”²⁰²

“Non ci sono compartimenti stagni. Nella scuola, tutto comunica: dall’asilo infantile all’università; e gli insegnanti prendono e consegnano le generazioni dalla piccola età alla matura giovinezza”²⁰³

“Intendo che la scuola, tutta la scuola, sia soprattutto educativa, formativa e morale. Non è necessario imbibire i cervelli con l’erudizione passata e presente. L’erudizione non può essere che una speciale ginnastica svedese necessaria per educare il cervello e tanto più sarà utile quanto più presto sarà dimenticata nei suoi dettagli inutili e superflui. E’ necessario invece che la scuola educhi il carattere degli italiani. E allora, o colleghi, ecco che il vostro compito diventa di un’importanza enorme. Voi non siete soltanto coloro che spezzano il pane della piccola scienza; ma siete anche degli apostoli, siete anche dei sacerdoti, siete degli uomini che hanno delle responsabilità tremende e ineffabili: di lavorare sul cervello, sulla coscienza, sugli animi.”²⁰⁴

— *La pedagogía nacionalsocialista*

Algunos de los tópicos de la educación doctrinal y totalitaria en el sentido especificado, se dan en el caso del Tercer Reich. Principalmente, el corpus doctrinal de la pedagogía nacionalsocialista gira en torno al antiintelectualismo. Se trata de una educación que relega lo académico a un segundo plano, en el marco de la acción sobre la misma de un Estado exacerbado, que impregna totalmente la vida de los sujetos dentro de sus fronteras por medio de un sistema educativo eminentemente doctrinal en el que lo intelectual está enteramente sometido a lo ideológico y reputado como decadente (liberal, burgués, etc.).

Pero, además del antiintelectualismo y el estatismo, otros tópicos de la pedagogía posterior aparecen aquí como resortes necesarios en el programa de ideologización masivo que el sistema educativo representa. Ya en el programa del Partido obrero nacionalsocialista alemán (NSDAP), fechado en Munich el 24 de febrero de 1920, se contempla en su artículo 20 una reforma del sistema educativo en base a principios como la gratuidad, la escolarización universal, la educación popular, la educación ciudadana:

“El Estado deberá emprender una reestructuración fundamental de todo nuestro sistema educativo, con vistas a permitir a todo alemán capacitado y trabajador hacer estudios superiores, y obtener, así, puestos claves. Se deberá adaptar los programas de todas las instituciones educativas a las necesidades de la vida práctica. La escuela será encargada de transmitir el concepto de Estado (instrucción cívica), desde los primeros años del desarrollo intelectual. Exigimos la instrucción, por cuenta del Estado, de los niños pobres, particularmente capacitados, sin tomar en consideración la posición y el oficio de sus padres.”²⁰⁵

Estos principios también son recogidos en lo que viene a ser el canon escrito de la ideología nacionalsocialista: *Mein Kampf*, de Adolf Hitler²⁰⁶, texto en el que se refleja la confrontación con una enseñanza meramente académica y técnica, incapaz de asumir las necesidades de un nuevo Estado (totalitario), Estado que requiere una adhesión política, biológica incluso, de los sujetos que lo integran:

“La educación alemana de la anteguerra adolecía de muchos defectos. Tenía una orientación particularista concretada al aprendizaje puramente «teórico», dándole una importancia menor a la «práctica». Aún menos valor se le adjudicaba a la formación del carácter del individuo y mucho menos todavía a la tarea de fomentar el sentimiento de la satisfacción en la responsabilidad; finalmente, era nula la importancia dada a la educación de la voluntad y del espíritu de decisión. Los frutos de este sistema educacional no representaban realmente mentalidades fuertes, sino más bien dóciles «eruditos», como por lo general se nos consideraba a los alemanes antes de la guerra, juzgándonos según ese criterio. Al alemán se le quería porque era elemento utilizable, en cambio, se le respetaba poco, debido justamente a que no poseía la suficiente entereza de carácter. No sin razón perdió, pues, el alemán más fácilmente que cualquier súbdito de otros pueblos su nacionalidad y su patria. ¿No lo dice todo el gracioso proverbio alemán: «en la mano el sombrero, se pasa por el mundo entero»?” (pág. 138)

“Desde que la revolución derrotista de 1918 hiciera su entrada triunfal en Alemania y el patriotismo monárquico tocara con ello a su fin, el objeto de la enseñanza de la Historia en nuestras escuelas no es otro realmente que la mera adquisición de conocimientos.” (pág. 216)

Las necesidades de ese nuevo Estado exigen una educación que no puede ser objetiva, intelectual, sino moral, ideológica, “fanática”, por tratarse de una educación masiva, no elitista:

“2.º La educación nacional de la gran masa puede llevarse a cabo únicamente en forma indirecta, mediante un mejoramiento social, ya que sólo gracias a éste son susceptibles de crearse aquellas condiciones económicas que permitan al individuo participar del acervo cultural de la nación.

3.º Jamás puede lograrse la nacionalización de las masas por la acción de procedimientos a medias o por la simple observancia de un llamado punto de vista objetivo; esa nacionalización sólo es posible por obra de un criterio intolerante y fanáticamente parcial en cuanto a la finalidad perseguida. La gran masa de un pueblo no está constituida por profesores ni diplomáticos. Quien se proponga ganar a las masas, debe conocer la llave que le abra la puerta de su corazón. Esa llave no se llama objetividad, esto es, debilidad, sino voluntad y fuerza.” (pág. 177)

El Estado totalitario forma al sujeto que integrará su base pletórica en su integridad más radical: su carácter, su “voluntad”, su cuerpo y, en último término, su mente:

“Si consideramos como el primer deber del Estado la conservación, el cuidado y el desarrollo de nuestros mejores elementos raciales, en servicio y por el bien de la nacionalidad, lógico es, pues, que ese celo protector no acabe con el nacimiento del pequeño congénere, sino que el Estado tiene que hacer de él un elemento valioso digno de reproducirse después.

FUNDÁNDOSE EN ESTA CONVICCIÓN EL ESTADO RACISTA NO PARTICULARIZA SU MISIÓN EDUCADORA A LA DE INSUFLAR CONOCIMIENTOS DEL SABER HUMANO. NO, SU OBJETIVO CONSISTE, EN PRIMER TÉRMINO, EN FORMAR HOMBRES FÍSICAMENTE SANOS. EN SEGUNDO PLANO ESTÁ EL DESARROLLO DE LAS FACULTADES MENTALES Y AQUÍ, A SU VEZ EN LUGAR PREFERENTE, LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER Y SOBRE TODO EL FOMENTO DE LA FUERZA DE VOLUNTAD Y DE DECISIÓN, HABITUANDO AL EDUCANDO A ASUMIR GUSTOSO LA RESPONSABILIDAD DE SUS ACTOS. SÓLO DESPUÉS DE TODO ESTO VIENE LA INSTRUCCIÓN CIENTÍFICA.

EL ESTADO RACISTA DEBE PARTIR DEL PUNTO DE VISTA DE QUE UN HOMBRE, SI BIEN DE INSTRUCCIÓN MODESTA, PERO DE CUERPO SANO Y DE CARÁCTER FIRME, REBOSANTE DE VOLUNTAD Y DE ESPÍRITU DE ACCIÓN, VALE MÁS PARA LA COMUNIDAD DEL PUEBLO QUE UN SUPERINTELECTUAL ENCLENQUE.

Por tanto, el entretenimiento físico no constituye en el Estado racista una cuestión individual o que incumbe en primer lugar a los padres, interesando a la comunidad sólo en segundo o tercer término, sino que es una necesidad de la conservación nacional representada y garantizada por el Estado. Del mismo modo que en lo tocante a la instrucción escolar interviene hoy el Estado en el derecho de la autodeterminación del individuo y lo supedita al derecho de la colectividad, sometiendo al niño a la instrucción obligatoria, sin previo consentimiento de los padres, así también, pero en una escala mayor, tiene el Estado racista que imponer un día su autoridad frente al desconocimiento o a la incomprensión del individuo en cuestiones que afectan a la conservación del acervo nacional. Su labor educativa deberá estar organizada de tal suerte que el cuerpo del niño sea tratado convenientemente desde la primera infancia, para que así adquiera el temple físico necesario al desarrollo de su vida. Sobre todo, velará porque no se forme una generación de sedentarios.” (pp. 207-208)

Y, significativamente, al menos desde las bases filosóficas (materialistas) de nuestro trabajo, cabe destacar la reivindicación explícita de una concepción idealista de la educación nacionalsocialista que Hitler proyecta:

“Signo característico de la época materialista en que vivimos es el hecho de que nuestra instrucción se concreta más y más a las ciencias exactas, es decir, las matemáticas, la física, la química, etc. Por necesario que esto fuese en tiempos en que domina la técnica y la química, no por eso deja de entrañar un inminente peligro el exclusivismo científico creciente de la instrucción general en una nación. Contrariamente, la instrucción general debería ser siempre de índole idealista.

Conviene establecer una diferenciación precisa entre la instrucción general y las especializaciones profesionales; y por lo mismo que estas últimas están amenazadas de descender cada vez más a un plano de servicio exclusivo al dios Mamón, la instrucción general de orientación idealista tiene que ser mantenida a manera de contrapeso.

También en este caso es necesario grabar firmemente el principio de que la industria y la técnica, el comercio y las profesiones, pueden florecer solamente mientras una comunidad nacional, inspirada en fines idealistas, les dé las condiciones inherentes a su desarrollo. Pero estas condiciones no estriban en el egoísmo materialista, sino en un espíritu altruista, dispuesto al sacrificio.” (pp. 215-216)

El Estado nacionalsocialista es un Estado popular²⁰⁷. La educación nacionalsocialista será una educación popular:

“SERÁ MISIÓN DEL ESTADO RACISTA VELAR PORQUE SU SISTEMA EDUCACIONAL PERMITA UNA CONSTANTE RENOVACION DE LAS CAPAS INTELECTUALES SUBSISTENTES MEDIANTE EL FLUJO DE ELEMENTOS JÓVENES PROCEDENTES DE LAS CLASES INFERIORES. El Estado tiene la obligación de seleccionar del conjunto del pueblo, con máximo cuidado y suma minuciosidad, aquel material humano notoriamente dotado de capacidad por la Naturaleza, para luego utilizarlo en servicio de la colectividad.” (pág. 222)

Ernst Krieck, Rector de la Universidad de Heidelberg, es una figura de relieve en el campo de la pedagogía nacionalsocialista. En su obra programática del año 1932, *Educación Política Nacional*, se pueden hallar las líneas maestras de este antiintelectualismo que erige al Estado en pedagogo (demagogo) total:

“La ilusa pedantería intelectual consistente en creer que por reforma de los métodos pedagógicos puede conseguirse, al fin, una Humanidad mejor y más perfecta o, ya que no esto, al menos la educación de ciudadanos más aptos para producir el bienestar del Estado, ha muerto. El hombre de ciencia, suficientemente perspicaz y honrado, sabe de sobra que tanto menos se halla en sus manos la decisión sobre el futuro alemán cuanto que el poder de esa ciencia precisamente ha sido relegado a segundo término por los mismos establecimientos científicos. (...) La decisión histórica contemporánea, la ejecución del cambio revolucionario, la cimentación del tercer Reich y aun el comienzo mismo de una nueva época en la Sociedad, Economía, Cultura, Arte y Educación, caen de lleno en el campo de la política y en su más alta y última creación: el Estado.

Por eso mismo viene a convertirse en "Ciencia política" todo conocimiento científico que activamente participa en la tarea común y, al igual que la política general, está él condicionado, y aun ejecutado, con orientación racial, popular y nacionalsocialista. Exactamente lo que ha de suceder también con la Cultura, Economía y Pedagogía del porvenir. (...) Con la edad de la dirección política en todos los órdenes, o jefatura política integral, ha terminado la época de la neutralidad liberal en el Estado, en el Derecho, en el Arte, en la Religión, en la Economía, en la Ciencia, en la Cultura, en la Pedagogía y las escuelas. Todas estas ramas de la humana actividad participan, a tenor de su contextura, en la tarea general del país que todos hemos de llenar por imperativos del Destino y de la necesidad; y de esa

coparticipación reciben todas ellas su carácter, su contenido, su orientación y su dignidad. En su renacimiento radica la decisión política.”²⁰⁸

“El Estado alemán, en cuanto modelador y pedagogo de la potencia nacional, a la que ha de comunicar expresión y realidad plásticas, tanto en el interior como en el exterior, quedará constituido, por lo mismo, en supremo jerarca y ordenador de todo el espacio en que se desenvuelve la vida nacional. En una palabra, está en formación un Estado totalitario, que incorporará orgánicamente en el todo, que él representa, a todos los miembros y funciones, principalmente a la Economía, orden social y Cultura.”²⁰⁹

“La actuación sobre la juventud convierte al Estado en pedagogo de la Nación, según las normas de la raza conductora.”²¹⁰

De nuevo aparece, como no puede ser de otro modo, el mantra de una educación integral que supere las deficiencias de una supuesta enseñanza exclusivamente intelectual. El tópico de una educación integral estará presente en los sistemas basados en la denominada Nueva Pedagogía:

“El Movimiento nazi, en efecto, contiene las bases de una educación integral de los múltiples miembros y organizaciones parciales, enderezada, como es lógico, al cometido general. Pero lo que da un valor inestimable al Movimiento que nos ocupa es ésta su más valiosa cualidad: la de ser en todo su proceso evolutivo una manifestación del principio revolucionario e históricoformativo y de la plétora biológica contemporánea.”²¹¹

Y, en esta línea antiintelectualista y totalitaria, el pedagogo nazi reivindica la figura de Pestalozzi, rousseauniano que se habría distanciado del propio Rousseau, emblema de lo que se quiso Nueva Pedagogía y que marca la deriva educativa de la segunda mitad del siglo XX, comprendido por el ideólogo alemán, que ve en él la potencia psicologista y pletórica (“comunidad de sentimientos psicológicamente elevada”, “solidaridad espiritual”) de la que supuestamente le despojaron las interpretaciones “racionalistas” e “intelectualistas”. Cabe la sospecha de que Krieck entendiera a Pestalozzi mejor que los tibios rousseaunianos convencionales de mediados de siglo y extrajera de su obra las potencialidades que ocultaba. En pequeñas dosis, en un contexto muy delimitado, Pestalozzi habría puesto en juego como en laboratorio ciertos procedimientos de conducción de masas, que no pueden reducirse simplemente a habilidades psicológicas del sujeto y que prefigurarían las técnicas de conducción de masas de los rituales nazis:

“Asimismo, en los estados de elevada excitabilidad extática, no solamente se hacen más despiertos los sentidos, la fantasía más ágil y fecunda, y las almas mucho más fluidas, sino que, tratándose de grandes asambleas, los numerosos individuos en ellas congregados se funden en una unidad psicológica, en una solidaridad, en una comunidad de sentimientos, precisamente porque la masa se ha hecho dúctil y plástica, en virtud misma del estimulante psicológico. Entonces es cuando hacen irrupción nuevas energías constructivas y nuevos contenidos, procedentes unas y otros del fondo mismo de la Naturaleza. Muchos de los que como meros curiosos habían acudido a las asambleas hitlerianas volvían luego a su casa plenamente convertidos, por efecto del influjo de energías impetuosas que, habiendo hecho presa en ellos, obraban con mayor tenacidad que cualquier adoctrinamiento especulativo. Pero las energías del “entusiasmo” no carecen enteramente de espiritualidad, como sospechan siempre los intelectualistas, no; porque ellas son ciertamente, espíritu caótico, informe e impetuoso, pero también altamente plástico y capaz de orientación.

Si en toda la maciza producción literaria en torno a Pestalozzi, le hubieran realmente estudiado los pedagogos en la médula de su ser y de su operar y no

hubieran torcido uno y otro, dándoles interpretación racionalista e intelectualista, habrían también visto en la afinidad con el arte de esta impetuosa excitación y manejo de las masas las energías de su actuación pedagógica, el secreto de sus éxitos, tales como frecuentemente aparecen en las descripciones de sus visitantes, con mayor colorido desde luego que en sus teorías y libros, algún tanto pesados. Pestalozzi era profundamente extático y, en su calidad de tal, hombre enteramente primitivo y no intelectualista., un hombre que, viviendo en el siglo de la "Ilustración", parecía cortado según el modelo de una novela de Dostoiewski. Pestalozzi inventó el procedimiento de animarse y de animar, utilizando medios primitivos, hasta el extremo de colocarse todos, maestro y discípulos, en un estado psicológico de alta tensión, de elevadísima receptividad. Valíase, principalmente, del coro hablado, al que, no siendo músico, no dió bases musicales, como se ha dicho equivocadamente, sino los fundamentos elementales de las formas racionales del idioma, del número y del espacio. Con semejante táctica, no sólo reafirmó y profundizó potentemente las impresiones elementales, sino que, apoyado en una constante elaboración de series rítmicas, inyectó sentido y receptividad en la orientación deseada, agudizó y aumentó así de modo enteramente mecánico la actividad del alumno, excitó la autoactividad y fundió en buena parte a los niños (cosa de todo punto imposible de conseguir con la sola enseñanza teórica), en una comunión de sentimientos psicológicamente elevada, en una solidaridad espiritual. Tenemos aquí, pues, al igual que en la técnica del gobierno de las muchedumbres, los mismos medios fuertes de excitación, como también la misma orientación e idénticas características de ejecución.

En Pestalozzi, el sentido y conexión vital de este método son muy otros que en el Movimiento nazi de masas; en cambio, son idénticos en ambos las fuerzas y elementos. El Nazismo quiere despertar la conciencia de las masas, conducirlas a los grandes objetivos nacionales y a las tareas políticas e imprimir en ellas un criterio a tono con unos y otras. Los reformadores pedagógicos nazis que, dentro del marco escolar y, naturalmente, bajo las especiales condiciones de los establecimientos docentes, han de hacer en éstos lo que realizan el caudillaje y la formación de las masas en el Movimiento, mirado en su conjunto, es decir, que han de dar a la escuela nuevos contenidos y métodos, no tendrán únicamente para Pestalozzi mayor comprensión que la manifestada por el desaparecido período subjetivista de reforma escolar, sino que hallarán en él también medios apropiados para su obra. No lo mirarán ya a través del prisma de Rousseau.”²¹²

El sujeto que el sistema educativo nuevo pretende construir es, como en los casos estudiados, El Pueblo, que aparece bajo la envoltura retórica de un protagonismo enteramente impuesto e impostado sobre ese ciego conglomerado de identidades, y que en el caso nazi incorpora el componente racial, “biológico”:

“Pero los pensadores políticos y los hombres de Estado geniales han reconocido en todos los tiempos la mutua dependencia -enteramente esencial- entre la política y la educación, y nada caracteriza tan claramente a la irreal, vacua e inconexa índole de la pedagogía, corriente a partir del siglo XVIII, como el hecho de no haber reconocido, por su parte, en la mayoría de los casos, esa dependencia o el no haberla utilizado y el no haberla tenido en cuenta. Entre los individualistas liberales nadie era capaz de comprender que la Educación sale del pueblo y a él tiende de nuevo. Si las decisiones históricas de un pueblo son, en último término, decisiones políticas; si la política es elaboración y exponente de una totalidad potentísima, resulta evidente la primacía de la Política sobre la Educación, igualmente que sobre la Economía, la Cultura y el Derecho, esferas de actividad que, partiendo de diferentes aspectos, tienen el mismo objetivo e idéntica misión.”²¹³

El matiz que la pedagogía nazi introduce es, por tanto, el de una concepción de la educación que se pretende “orgánica”, pero que en otros contextos aparece bajo la

forma de educación vital, afectiva. En todo caso, se trata de la frontera que se establece con respecto a la enseñanza intelectualista, que, como acierta a diagnosticar Krieck aquí, no puede ser integral, no puede ser totalitaria:

“Toda contextura viva y, en general, toda criatura, es una encarnación concreta de lo general plasmado en individualidad. Por eso precisamente lleva en sí misma como otros tantos polos, los antagonismos entre lo universal y lo particular, entre la especie y el individuo, entre lo permanente y lo efímero, antagonismos que se neutralizan mediante la soldadura y la fusión. También suministra contextura a esta polarización el concepto orgánico del mundo. En efecto: éste fortalece los vínculos entre los miembros y el todo, al comunicar a los primeros contenido común y obligatorio; realizada esta función de acercamiento al todo, se separa de éste y se aproxima a las partes procediendo en ello a tenor de las características, posición, oficio y tarea específica, es decir, orgánicamente, por cuanto el individuo queda incrustado en el todo y participa de él. Luego, siguiendo la ley de esta polarización orgánica, va enderezándose también la educación de los miembros porque la conciencia de éstos se amplía hacia el todo y se reafirma al propio tiempo en sus características, lugar, situación y tareas encomendadas. El concepto orgánico del mundo es el fundamento y el contenido de la Pedagogía y de la Escuela futuras.

Todo esto sirve de base para que el fenómeno pedagógico quede también desligado de la unitaria, parcial e incompleta formación intelectualista. El adoctrinamiento y enseñanza según los métodos intelectualistas no bastan, ni muchísimo menos, para una formación interna; no pueden ser integrales, por la sencilla razón de ser algo meramente subordinado respecto de una más amplia totalidad pedagógica. El encuadramiento orgánico de los miembros en su todo exige principalmente el adiestramiento de la actitud psicológica, la inmediata formación anímica mediante la preparación rítmica y la educación netamente musical. Con la ordenación vital corporativa cobran de nuevo significación y vigencia las reuniones, las fiestas, las solemnidades que bajo el imperio del sistema intelectualista habían sido enteramente desplazadas y adulteradas en su estilo. Las solemnidades suministran al todo cohesión espiritual, concordancia interna, afianzamiento, elevación y amplitud psicológicas. Con ello logra manifestarse plenamente la comunidad.”²¹⁴

“El concepto del mundo de la época intelectualista estuvo enteramente informado por el predominio de la razón, de la ciencia pura. Ahora bien, al igual que las demás funciones psicológicas, la científica quedó paralizada, agotada en cuanto a sus energías creadoras. Pero la Revolución, al impregnarla íntegramente con su savia revolucionaria, reviviéndola, trae a la vida un concepto orgánico del mundo y con él tal desplazamiento del centro de gravedad, que la filosofía racionalista pierde su hegemonía. La consecuencia inmediata no podía ser otra que la incorporación de la misma a la nueva totalidad.”²¹⁵

Sin embargo, en la labor de propaganda masiva ejercida por el sistema educativo y las publicaciones para niños y jóvenes, el papel desempeñado por Julius Streicher, maestro y editor del diario *Der Stürmer*, consumido principalmente por estudiantes y que alcanzó una tirada de medio millón de ejemplares, fue clave:

“Según explicó el fiscal británico, los cargos en su contra no apuntaban tanto a su participación directa en los crímenes del régimen como a su papel necesario en la creación, en los años treinta, del clima moral que los propició. Había envenenado «a millones y millones de jóvenes de ambos sexos, inoculándoles el virus del odio... Sin él, ni Kaltenbrunner, ni Himmler, ni el general Stroop habrían tenido quien llevara a cabo sus órdenes». Repreguntado por el fiscal británico Mervyn Griffith-Jones, Streicher insistió

en que su propósito no había sido encender los ánimos sino mostrar el camino. A su entender, se había limitado a decir la verdad.”²¹⁶

Otro personaje destacado fue Baldur von Schirach, líder de las Juventudes Hitlerianas. En las actas de los Juicios de Nuremberg correspondientes al día 24 de mayo de 1946, se puede leer cómo Von Schirach trató de exculpar a la juventud alemana de los crímenes perpetrados:

“Me gustaría añadir, en relación con el caso de Hoess, que yo eduqué a esa generación en la fe y en la lealtad a Hitler. La organización Juvenil que creé llevaba su nombre. Yo creía estar sirviendo a un líder que haría de nuestra gente y de los jóvenes de nuestro país individuos importantes, felices y libres. Millones de jóvenes lo creían conmigo y hallaron en el nacionalsocialismo su ideal último. Muchos murieron por ese ideal. Ante Dios, ante la nación alemana y ante el pueblo alemán, nadie sino yo ha de cargar con el peso de haber formado a nuestra juventud para servir a un hombre al que, durante muchos años, consideré intachable, como líder y como jefe de Estado, de haber creado una generación que lo veía como yo lo veía. Soy culpable de haber educado a la juventud alemana para servir a un hombre que asesinó a millones de personas.”²¹⁷

Una característica peculiar del caso nazi, y de enorme relevancia, que va unida a la deriva efbolátrica, es la paulatina pérdida de influencia y autoridad por parte de padres y profesores con respecto a los alumnos, formados en los campos comunitarios y en las asociaciones juveniles. Como veremos, la Escuela postmoderna ha conducido por vías distintas a similar descrédito de esos agentes sociales:

“Con todo, en 1939 las competencias deportivas nacionales organizadas por las Juventudes Hitlerianas reclutaron a siete millones de chicos y chicas, casi el doble de los participantes de 1935, y proporcionaron a muchos la ocasión de distinguirse. El simple hecho de que se hubiera asignado a los jóvenes una función en la reconstrucción de Alemania otorgaba legitimidad a las Juventudes Hitlerianas. La organización minaba poco a poco la autoridad parroquial de padres y maestros. A pesar de haber sido objeto de burlas por sus gafas y sus libros, un adolescente de clase media asumió el porte de las Juventudes Hitlerianas enfrentándose a sus padres («vosotros los viejos habéis de ser erradicados para que sea posible dar comienzo a la nueva era») y manifestando su veneración por «la lealtad incondicional al grupo y el principio del Führer» (como «todos los demás», añade el periodista suizo que en 1944 relataba esta anécdota). La conciencia generacional, así como la idea de que era necesario reemplazar lo viejo por lo nuevo, sin duda abrieron las mentes de los jóvenes a los principios de la higiene racial, que de forma repetida se analizaban en talleres y conferencias. Los jóvenes, que habían sido el grupo más vulnerable durante la Gran Depresión, terminaron viéndose a sí mismos como la vanguardia de una nueva sociedad que prometía proporcionarles oportunidades y experiencias de las que habían carecido sus padres.”²¹⁸

En los campos, el adoctrinamiento se construía por medio de la disciplina militar, el igualitarismo extremo, que imponía el tratamiento de tú, como en la Escuela postmoderna, y la colectivización de todo, hasta de los mínimos detalles. Y esta construcción de generaciones de alemanes convertidos en nazis era una de las claves de la construcción del Estado nacionalsocialista. La Juventud, el Futuro, pasan de ser entidades metafísicas a convertirse en constructos estatales (*“Staatsjugend”*) sobre los que edificar el Imperio racial alemán:

“La tarea de esculpir la nueva persona alemana se encomendó a miles de campos comunitarios. Los pedagogos nazis ensalzaban *das Lager*, «el

campo», como el lugar privilegiado en el que la «nueva generación estaba hallando su forma».²¹⁹

El Estado se convierte de nuevo en una maquinaria de Pedagogía. El Estado es el “educador del Pueblo”, y aquí no podemos evitar recordar el paralelismo entre *duce* y *führer* (guía, conductor), pedagogo (guía o conductor de niños) y demagogo (guía o conductor del *pueblo*):

“El campo proporcionaba el escenario institucional para hacer realidad el reto hitleriano de que la tarea de la revolución era la educación del pueblo. Apartados de sus contextos sociales habituales (la familia, el trabajo, la escuela), los campos cerrados estaban diseñados para vencer las identificaciones de los participantes con los entornos sociales de los que provenían y fomentar la *Entbürgerlichung* (purga de los elementos burgueses) y la *Verkameradshaftung* (camaradería) como partes del proceso de *Volkwerdung*, «la construcción del pueblo», según la particular expresión nacionalsocialista. Se esperaba que los uniformes, el compartir la carga del trabajo y el tratamiento igualitario (el «tú» sustituía al «usted», un gesto significativo) convirtieran a los alemanes en camaradas raciales. Según encuestas realizadas en la época, la camaradería que había en los campos tenía un atractivo real, pero las nuevas virtudes sociales exigían imponer disciplina, en especial a los chicos. Campamentos cerrados y marciales, los Lager alemanes se asemejaban a «instituciones totales» exigentes y severas tanto en términos físicos como mentales. El Tercer Reich no rehizo por completo a hombres y mujeres, pero su éxito, en la medida que lo fue, se debió en gran parte a los campos.

Para Hitler, la juventud era la garantía del futuro del Tercer Reich. En lo que con facilidad hubieran podido ser las palabras horrorizadas de un opositor liberal del nazismo, Hitler reflexionaba en 1938 sobre la capacidad del régimen para crear nazis a partir de alemanes en su paso de una etapa de la vida a otra: «Estos niños y niñas entran a nuestra organización con diez años de edad, y con frecuencia tienen por primera vez un poco de aire fresco; después de cuatro años en la *Jungvolk* pasan a las Juventudes Hitlerianas, donde los tenemos durante cuatro años más... E incluso si para entonces no son nacionalsocialistas completos, pasarán al servicio laboral y allí se ablandarán durante otros seis o siete meses... Y de cualquier conciencia de clase o estatus social que pueda quedar» (Hitler no cree que pueda ser mucho) «se encargará la Wehrmacht». El reclutamiento por cuatro años en las Juventudes Hitlerianas y, después, por seis meses en el Servicio de Trabajo del Reich fue obligatorio para los chicos desde 1936 y tres años después lo sería para las chicas, lo que proporcionó a Alemania una auténtica *Staatsjugend*.

Junto a los padres y la escuela, las Juventudes Hitlerianas llegaron a ser reconocidas como una de las tres instituciones responsables de la socialización de los niños alemanes.” (pp. 99-100)

El antintelectualismo característico marcaba la vida diaria en el *Lager* y acababa igualando por defecto debido al poder de influencia y de arrastre de los elementos menos formados cultural e intelectualmente:

“El espíritu igualitario animaba a los hombres de clase trabajadora a apretar las clavijas a los graduados escolares. «Su prolongada y sesgada educación intelectual les ha familiarizado poco con la vida real», explicaba Petersen; «ya no recuerdan la forma de pensar y hablar de los camaradas sencillos y sin educación». ¿Cómo conseguir que pensaran y actuaran de forma simple, llana, directa»? Petersen era franco: «mediante el ejemplo, pero también mediante las reprimendas, las bromas, las tomaduras de pelo, los insultos e incluso, aunque rara vez, la violencia».

Es difícil determinar con exactitud la camaradería que producían los campos realmente. Sin duda, eran los jóvenes de clase media los que hacían el ajuste.

Muchos tuvieron en ellos la ocasión de conocer por primera vez a compañeros de clase trabajadora: «Tíos con mujeres desnudas tatuadas en sus brazos, tíos que hablaban de sus aventuras marxistas antes de la toma del poder... tíos que serían capaces de matarte por el más mínimo insulto al grupo». El hermano de Elisabeth Brasch, un graduado escolar, se presentó a un campo de trabajo en abril de 1937. En las cartas que enviaba a su casa, el chico reconocía que «la vida juntos» en el campo era «muy difícil», porque, por lo general, «los elementos inferiores imperan», sin embargo, en última instancia, «la gente se integra antes de que se dé cuenta».”²²⁰

Ese antiintelectualismo, del cual veremos algún ejemplo más, aparece como una consigna, pero sobre todo, como una impronta que el sistema educativo garantiza a través de los libros de texto, por ejemplo, llenos de ejercicios, actividades y casos cargados del oportuno componente ideológico. La educación no es mera instrucción, esto es, transmisión de saberes. La educación es *otra cosa*:

“We German educators (says *Studienrat* L. Grünberg, Commissioner of the Augusta State School in Berlin, in *Wehrgedanke und Schule*, p. 5) must set ourselves free from the conception that we are merely transmitters of science. A future passage at arms of the German people will determine if the German teaching class has become a useful factor of the German people of the Third Reich.”²²¹

“What is really important,” says Dr. Rudolf Krieger in the April, 1937, *N.S. Bildungswesen*, after a statement about weapons, “is that the educator must, objectively, through stories having to do with weapons, treat of the National Socialist point of view and make this attractive to his pupils with historical or contemporary facts which will open his (the pupil's) eyes to such questions and form his opinion in a healthy attitude toward the politics of weapons.”²²²

Por eso, no se trata de Ciencia, Instrucción, Conocimiento:

“Since all instruction is Nazi instruction, all science is Nazi science. Physics is Nazi physics”²²³

El componente ideológico inoculado en el sistema educativo nazi tiene su eje central en el antisemitismo, que estaba incorporado a los programas de estudios y que aparecía en los libros de texto escolares por medio de ejemplos, caricaturas, lemas, etc. Al respecto, Streicher publicó en 1937 un texto dirigido a profesores titulado *La cuestión judía en la Educación* y firmado por Fritz Frink, que suministraba a los docentes las guías para tratar convenientemente el tema en las aulas, fuera cual fuera la asignatura impartida.

Para ilustrar estos postulados sobre los que se edifica la pedagogía nazi citaré algunos pasajes de otros dos textos que nos ponen ante el caso límite de los principios educativos del nacionalsocialismo alemán.

El primer texto es el libro de H. Rauschning, dirigente nacionalsocialista en la ciudad libre de Danzig, en el que recoge sus conversaciones con el Führer. El segundo, es el testimonio del embajador estadounidense en Berlín en los primeros años del III Reich. Los pasajes son de por sí significativos de cómo la formación del nazi se edifica sobre ese desprecio de lo intelectual:

“[Hitler:] hay que acabar, de una vez para siempre, con lo que se llama instrucción. La instrucción general es el veneno más corrosivo y más disolvente que el liberalismo haya inventado para su propia destrucción.”²²⁴

“[Hitler:] No existe la verdad, ni en el sentido moral, ni en el científico.

(...) Con el estribillo de la ciencia objetiva, la corporación de los profesores quiso solamente librarse de la vigilancia necesaria de los Poderes Públicos.
(...) Desconfiemos del espíritu, de la conciencia, y fiémonos de nuestros instintos. Volvamos a la infancia, remocemos nuestro candor.”²²⁵

La efebología, ya reseñada, destaca como una de las claves de la pedagogía nazi y de un sistema que, como veremos, emplea a los sujetos en fase de formación, y retóricamente investidos de una misión histórica por mor de su circunstancial edad, como resortes para la depuración de los elementos de resistencia, particularmente profesores y padres, residuos de un pasado sin nazificar completamente:

“Rust [ministro de Educación] exhorta a las escuelas para que no produzcan una cosecha de intelectuales. Ningún individuo tiene que creerse poseedor de una inteligencia más despejada que la de su vecino: Todas las mentes tienen que ser iguales en importancia; todas las mentes tienen que estar fundidas en la gran Conciencia del Estado.”²²⁶

“[Rust: □] “La finalidad principal de la escuela es educar a los seres humanos para que comprendan que el Estado es más importante que el individuo”. ”²²⁷

“[Rust:] “El principio fundamental que hay que tener presente es que no pretendemos inculcar tantos conocimientos como sea posible en las mentes de nuestros estudiantes”. ”²²⁸

“El lugar que [Rust] asigna a la educación general se desprende de lo que sigue: “Unos cuantos conocimientos extensos, una cultura amplia en diversos aspectos del saber, embota los sentidos; un acopio general de conocimientos debilita en lugar de fortalecer; el excesivo saber enciclopédico fatiga la mente, paraliza la voluntad de poder y la capacidad de tomar decisiones”. ”²²⁹

El antiintelectualismo se construye con miras a un igualitarismo aniquilador de la individualidad y de la capacidad de discriminar fuera del radio de acción de la masa, del Estado. Antiintelectualismo e igualitarismo se dan en indisoluble conexión:

“[Rust:] Debe haber igualdad de mentes en la escuela.”²³⁰

“El Dr. Joseph Goebbels les ha dado otra consigna. En H. J. Marschert (publicado por W. Fanderl, Paul Franke, Berlín.) anuncia a los muchachos alemanes: “La vieja generación dice: “El que tiene a la juventud tiene al futuro”. Nosotros decimos: “El que tiene al futuro, tiene a la juventud”. Por eso es por lo que la juventud sigue a Hitler y a su ideología, que es la representación de los sueños y esperanzas de los jóvenes. No dejéis que las generaciones viejas influyan en vosotros. Triunfaremos. ¡PUES LA JUVENTUD TIENE SIEMPRE LA RAZÓN!”²³¹

“Oímos decir que el respeto a la bandera y al país debe surgir sin estímulos externos; que el patriotismo no puede ser enseñado. Hitler lo enseña. Hitler está haciendo nazis con todos los medios que tiene a mano. Nosotros no trabajamos conscientemente para hacer norteamericanos demócratas. Hitler está preparando a los muchachos para morir como soldados, a las muchachas para traer al mundo más soldados. Nosotros damos a los muchachos y a las muchachas libertad, democracia y vida, pero no les instruimos, como deberíamos, para que se den cuenta de las ventajas de estos dones; para que los comprendan tan vívidamente que puedan ensalzar la libertad en un mundo doliente. Hitler hace fanáticos. Nosotros, cuando menos, deberíamos hacer creyentes.”²³²

Como recuerda Xavier Lacosta en un artículo acerca de la utilización que el nacionalsocialismo hizo de los jóvenes alemanes²³³, la escuela hitleriana se adaptó a

la juventud (a las *Juventudes Hitlerianas*, para ser precisos, hasta el punto de que los horarios mismos eran flexibles, con el fin de ajustarse a sus actividades) y la enaltecí dotándola de un poder que amenazaba tanto a padres como a profesores, sujetos potenciales de delación por parte de ese eficaz instrumento del Estado en que se convirtieron en poco tiempo los alumnos:

“El profesorado alemán, purgado de judíos e intelectuales, vivía aterrado, atenazado por un miedo kafkiano a ser denunciado por sus propios alumnos, esos pequeños monstruos.”

Y, consecuencia inexorable de tal sistema educativo:

“El nivel educativo de Alemania se resintió y descendió muy por debajo de los logros de los años 20 y principios de los 30, cuando se situaba entre los más altos de todo el mundo. (...) Los alumnos del nazismo fracasaban totalmente en matemáticas y ciencias, asignaturas en las que no cabe la memorización de consignas, sino el raciocinio y la abstracción. La asignatura de biología, rediseñada para adaptarse a los lemas raciales del nazismo, era un chiste.”

• 3. Historia de la legislación educativa en España.

Comenzaremos la revisión de la legislación educativa en España en los inicios del s. XIX, cuando ya se puede empezar a percibir la onda expansiva del proyecto ilustrado unido al proyecto de construcción de la nación política de la mano, en parte, de la confección de un sistema educativo nacional, atendiendo a la hipótesis según la cual la escuela que hemos denominado postmoderna se gesta a partir de esa plataforma cultural, filosófica e ideológica que es la Ilustración, como una consumación suya que cumple más que traiciona con la tendencia impulsada desde sus bases idealistas.

Ya en los autores del XIX aparece una distinción que muestra la “moderna” dicotomía entre enseñanza “tradicional” y “nueva” educación en España, dicotomía sobre la que va a bascular todo el entramado legislativo en materia de enseñanza, así como las distintas posiciones intelectuales e ideológicas en conflicto. Un representativo ejemplo es el de Larra, que dedica algunos textos a denostar tanto la una como la otra, lo cual nos indica no sólo que esa diferencia era ya explícita en esos momentos, sino que un autor como él supo ver las deficiencias de ambas, situándose (en la línea sobre la que este trabajo viene insistiendo) frente a ambos vectores. En los dos textos que reproducimos a continuación se puede detectar este enfoque:

“Así como tengo aquel sobrino de quien he hablado en mi artículo de empeños y desempeños²³⁴, tenía otro no hace mucho tiempo, que en esto suele venir a parar el tener hermanos. Éste era hijo de una mi hermana, la cual había recibido aquella educación que se daba en España no hace ningún siglo; es decir, que en casa se rezaba diariamente el rosario, se leía la vida del Santo, se oía misa todos los días, se trabajaba los de labor, se paseaba sólo las tardes de los de guardar, se velaba hasta las diez, se estrenaba vestido el Domingo de Ramos (se cuidaba de que no anduvieran las niñas balconeando), y andaba siempre señor padre, que entonces no se llamaba papá, con la mano más besada que reliquia vieja, y registrando los rincones de la casa, temeroso de que la muchacha, ayudada de su cuyo, no hubiese nunca a las manos ningún libro de los prohibidos, ni menos aquellas novelas que, como solía decir, a pretexto de inclinar a la virtud, enseñan desnudo el vicio. No diremos que esta educación fuese mejor ni peor que la del día, sólo sabemos que vinieron los franceses, y como aquella buena o mala educación no estribaba en mi hermana en principios ciertos, sino en la rutina y en la opresión doméstica de aquellos terribles padres del siglo pasado, no fue necesaria mucha comunicación con algunos oficiales de la guardia imperial para echar de ver que si aquel modo de vivir era sencillo y arreglado, no era sin embargo el más divertido. ¿Qué motivo habrá, efectivamente, que nos persuada que debemos en esta corta vida pasarlo mal, pudiendo pasarlo mejor? Aficionose mi hermana de las costumbres francesas, y ya no fue el pan pan, ni el vino vino: casose, y siguiendo en la famosa jornada de Vitoria la suerte del tuerto Pepe Botellas, que tenía dos ojos muy hermosos y nunca bebía vino, emigró a Francia.

Excusado es decir que adoptó mi hermana las ideas del siglo; pero como esta segunda educación tenía tan malos cimientos como la primera, y como quiera que esta débil humanidad nunca supo detenerse en el justo medio, pasó del Año Cristiano a Pigault Lebrun, y se dejó de misas y devociones, sin saber más ahora por qué las dejaba que antes por qué las tenía. Dijo que el muchacho se había de educar como convenía; que podría leer sin orden ni método cuanto libro le viniese a las manos, y qué sé yo qué más cosas decía de la ignorancia y del fanatismo, de las luces y de la ilustración, añadiendo que la religión era un convenio social en que sólo los tontos entraban de buena fe, y del cual el muchacho no necesitaba para mantenerse bueno; que «padre» y «madre» eran cosa de brutos, y que a «papá» y «mamá» se les

debía tratar de tú, porque no hay amistad que iguale a la que une a los padres con los hijos (salvo algunos secretos que guardarán siempre los segundos de los primeros, y algunos soplamocos que darán siempre los primeros a los segundos): verdades todas que respeto tanto o más que las del siglo pasado, porque cada siglo tiene sus verdades, como cada hombre tiene su cara.”²³⁵

El dictamen apuntado adquiere consistencia en el siguiente texto, que establece una crítica del mayor interés para nuestro estudio, pues muestra cómo Larra no se deja deslumbrar por la vacuidad (formalismo) de esas novedades pedagógicas, ni accede a refugiarse en el dogmatismo cerrado de la tradición:

“Este tal sobrino es un mancebo que ha recibido una educación de las más escogidas que en este nuestro siglo se suelen dar; es decir esto que sabe leer, aunque no en todos los libros, y escribir, si bien no cosas dignas de ser leídas; contar no es cosa mayor, porque descuida el cuento de sus cuentas en sus acreedores, que mejor que él se las saben llevar; baila como discípulo de Veluci; canta lo que basta para hacerse de rogar y no estar nunca en voz; monta a caballo como un centauro, y da gozo ver con qué soltura y desembarazo atropella por esas calles de Madrid a sus amigos y conocidos; de ciencias y artes ignora lo suficiente para poder hablar de todo con maestría. En materia de bella literatura y de teatro no se hable, porque está abonado, y si no entiende la comedia, para eso la paga, y aun la suele silbar; de este modo da a entender que ha visto cosas mejores en otros países, porque ha viajado por el extranjero a fuer de bien criado. Habla un poco de francés y de italiano siempre que había de hablar español, y español no lo habla, sino lo maltrata; a eso dice que la lengua española es la suya, y que puede hacer con ella lo que más le viniere en voluntad. Por supuesto que no cree en Dios, porque quiere pasar por hombre de luces; pero en cambio cree en chalanes y en mozas, en amigos y en rufianes.”²³⁶

El plan de estudios que el texto de Larra refleja estaba vigente antes de 1808 para los nobles en colegios como El Real Seminario de Nobles de Madrid. Pero en el trienio liberal (1820 a 1823), este programa se amplía a una cantidad mayor de individuos en una suerte de principio de democratización (burguesa) de la enseñanza que integró a los sujetos de clases pudientes no pertenecientes a la nobleza por medio de la construcción de gran número de centros de segunda enseñanza.²³⁷

Hay que mencionar, por otra parte, la influencia del pensamiento de Locke en Jovellanos, a través del cual la concepción de la enseñanza del empirista inglés cala en la idea de la educación que se tiene en España a inicios del s. XIX, y la influencia de los revolucionarios franceses, en particular Condorcet y Talleyrand-Perigord, influencia que, significativamente, se detiene en los límites establecidos por el dogma y la moral cristianas. Desarrollaremos este aspecto más adelante.

“El bien es de suyo apetecible; conocerle es el primer paso para amarle. Salva pues siempre la libertad de nuestro albedrío, y salvo el influjo de la divina gracia en la determinación de las acciones humanas, ¿puede dudarse que aquel hombre tendrá mas aptitud, mas disposición, mas medios de dirigirlas al bien, que mejor conozca este bien, esto es, que tenga mas instrucción?”²³⁸

Como puede observarse, resuenan en las palabras de Jovellanos el esfuerzo problemático por conciliar la base doctrinal cristiana en su concepción del ser humano y la enseñanza con los elementos intelectualistas de la Ilustración (en particular, Condorcet). De ahí que reconozca (acaso la sombra antiintelectualista de Rousseau sea demasiado alargada) la posibilidad de una instrucción *mala*, capaz de pervertir lo mejor (moralmente) convirtiéndolo en lo peor:

“No por eso negaré que haya desórdenes y horrores producidos por la instrucción; pero por una instrucción mala y perversa, que también en ella cabe corrupción, y entonces ningún mal mayor puede venir sobre los hombres y los estados. *Corruptio optimi pessima*.”²³⁹

Y, sin embargo, la preeminencia de la instrucción sobre la educación permanece como fundamento básico, o, para ajustarnos con mayor precisión al texto del ilustrado español, la educación es producto de la instrucción, no puede obtenerse sin ella, o si de algún modo se tiene una “moral de sentimiento” en personas sin instrucción, esta moral se verá fomentada y enriquecida con la (auténtica, no perversa) instrucción:

“la urbanidad es un bello barniz de la instrucción y su mejor ornamento; pero sin la instrucción no es nada, es solo apariencia. La urbanidad dora la estatua, la educación la forma. Entre todas las criaturas, solo el hombre es propiamente educable, porque solo él es instruible. A él solo dotó el supremo Hacedor de razón, ó por lo menos de una razón perfectible. Así que, educarle no es otra cosa que ilustrar su razón con los conocimientos que pueden perfeccionar su ser. Por eso decia el gran canciller de Verulamio que el hombre vale lo que sabe.”²⁴⁰

- *Cronología comentada*

A continuación procederemos a enumerar y comentar por orden cronológico las disposiciones legislativas, medidas gubernativas, planes de estudios y hechos diversos que consideramos de relevancia para el presente estudio. En este recorrido iremos estableciendo las líneas fundamentales de nuestro análisis del fenómeno de la enseñanza en España:

- 1806: Inauguración del *Real Instituto Pestalozziano* de Madrid, el 4 de noviembre, por Manuel Godoy, Primer Ministro de Carlos IV, posteriormente denominado *Real Instituto Militar Pestalozziano*. Su director fue Francisco Voitel, militar suizo que introdujo en España la pedagogía de Pestalozzi, y que consiguió los medios y el beneplácito del Conde de Godoy para la fundación del centro gracias al papel decisivo jugado por Juan de Andújar. Tiene una duración de dos años²⁴¹. A pesar de lo efímero de la experiencia, la existencia misma de un intento como éste, respaldado por el Primer Ministro, de aplicar los métodos pestalozzianos a la enseñanza y a la formación de profesores indica una primera huella de la pedagogía rousseauiana que se acabará imponiendo.
- 1807: *Plan general de enseñanza (Plan Caballero)*. Se reduce a 11 el número de universidades: Alcalá, Cervera, Granada, Huesca, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza, y se trata de dotar de cierta uniformidad a los estudios universitarios. La Facultad de Artes, en la que se cultivaba “todo el conjunto de los conocimientos literarios y científicos, considerados de un modo general, sin aplicación a carrera universitaria alguna, o no comprendidos en las demás Facultades universitarias”²⁴², recibe la denominación de Facultad de Filosofía.
- 1809: Jovellanos, *Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública*, 16 de noviembre. En ese momento, la tasa de analfabetismo se encuentra cerca del 85% de la población:

“Se propondrá como último fin de sus trabajos [de la Junta de Instrucción Pública] aquella plenitud de instrucción que pueda habilitar á los individuos

del Estado, de cualquiera clase y profesión que sean, para adquirir su felicidad personal, y concurrir al bien y prosperidad de la nación en el mayor grado posible.”²⁴³

Como se puede apreciar (“aquella plenitud de instrucción que pueda habilitar á los individuos del Estado, de cualquiera clase y profesión que sean”), Jovellanos contempla ya el proyecto de una enseñanza que podría calificarse de tendencialmente *democrática*, entendida aquí, preliminarmente, como extensiva a la totalidad de la población, o al menos “en el mayor grado posible” y todavía restringida a la enseñanza elemental más por imposibilidad material y realismo teórico que por pudor doctrinal. Se trataría, de algún modo, de una pretensión de *democracia demográfica*, orientada a la propagación de las luces, a la popularización del saber, aunque no a toda costa aún, no a costa del saber mismo principalmente, como, según nuestra tesis, sucederá en la escuela postmoderna. Por ello, cabe destacar el esfuerzo por fijar la centralidad de la doctrina pedagógica sobre la que sustentar el edificio de la enseñanza nacional y un mínimo de uniformidad de la misma, lo cual responde a un significativo rasgo de racionalidad ilustrada:

“Sí convendrá que la enseñanza en las escuelas, universidades e institutos de todo el reino se haga por un mismo método y unas mismas obras, para que uniformada la doctrina elemental se destierren los vanos sistemas y caprichosas opiniones.”²⁴⁴

La enseñanza se va a nutrir a partir de esta fase fundamentalmente de dos ejes (instrucción y educación, formación académica y construcción doctrinal) que veremos apareciendo, cambiando de rostro y variando en la relación de fuerzas, desde una preponderancia efectiva de la instrucción hasta la preeminencia teórica y real de la educación pasando por un equilibrio de ambos ejes:

“Es aun más conveniente unir á esta enseñanza [la de las primeras letras] los principios de la educación moral, haciendo que los libros destinados á la lectura y las muestras de escribir, no solo sean doctrinales, sino que contengan una série de doctrina moral acomodada á la edad y comprensión de los niños, para que su espíritu se vaya preparando á recibir en adelante mas extendidos conocimientos.”²⁴⁵

Y, en ese idealismo característico de la Ilustración, se vincula el saber y su propagación a la “pública felicidad”, mito al que la escuela postmoderna dará la vuelta generando el mito de la felicidad (subjetiva) por vía afectiva:

“La junta, á vista de estas reflexiones, que se presentan á su consideracion solo para llamar toda su atencion hácia un objeto de tan grande importancia y trascendencia, despues de haberlas meditado y mejorado con su celo y sus luces, propondrá á la comision de Cortes cuanto crea necesario para dirigir, mejorar y extender la instruccion nacional, considerándola como la primera y mas abundante fuente de la pública felicidad.”²⁴⁶

El plan de Jovellanos nunca llegó a implantarse.

- 1812: Constitución de Cádiz, 19 de marzo. Los artículos relativos a la enseñanza son los siguientes:

“Título IX. De la instrucción pública

Capítulo único

Artículo 366.- En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

Artículo 367.- Asimismo se arreglará y creará el número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción, que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.

Artículo 368.- El plan general de enseñanza será uniforme en todo el reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.

Artículo 369.- Habrá una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.

Artículo 370.- Las Cortes por medio de planes y estatutos especiales arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública.

Artículo 371.- Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes.”

Resulta del mayor interés que se vincule la ciudadanía a un mínimo de conocimientos (leer y escribir, aquí). Diríamos que en una sociedad sin participación ciudadana, no hay necesidad de que los sujetos gobernados dominen unos rudimentos técnicos que son indispensables, sin embargo, en una sociedad basada en procedimientos de participación del individuo en la elección de los representantes políticos, como la que se pretende estar construyendo. Digamos que cada mecanismo de poder establecido en las distintas fases de la Historia tiende a diseñar el sistema educativo (político) adecuado para producir el tipo de ciudadanía afín a sus parámetros ideológicos y a sus necesidades materiales. En función de esta tendencia veremos cómo se opera a este respecto en las sucesivas etapas que van a ser estudiadas:

“Artículo 25.- Desde el año de mil ochocientos treinta deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadano.”

- 1813: *Informe Quintana: Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*, emitido en Cádiz el 9 de septiembre de 1813.²⁴⁷ Quintana sigue el modelo francés y, en particular, la propuesta de Condorcet, de cuyo *Informe y proyecto de Decreto para la Instrucción pública (Rapport et projet de décret)* llega a transcribir literalmente algunos pasajes²⁴⁸:

“Sin romper este doble yugo [el de la labor del gobierno y el del influjo de la Inquisición] que tenía oprimido y aniquilado el entendimiento entre nosotros, en vano era tratar de abrirle caminos para que explayase sus alas en las regiones del saber. Y como en el diccionario de la razón ignorante y esclavo son sinónimos, si el español no podía dejar de ser esclavo, ¿a qué empeñarse inútilmente en que no fuese ignorante?

Sólo en la época presente podía aplicarse la mano a esta grande obra con esperanza de buen éxito. La mayor parte de los obstáculos que antes había están sin fuerza o se hallan destruidos. La Constitución ha restituido al pensamiento su libertad, a la verdad sus derechos. La razón particular de los individuos ilustrados va superando la resistencia de las preocupaciones autorizadas y envejecidas. Hasta la desolación espantosa que ha sufrido la Península por la opresión de sus feroces enemigos, destruyendo los antiguos establecimientos de instrucción, o por lo menos dejándolos sin acción y sin recursos, da como al allanado el camino para proceder libremente a la reforma, y disminuye la resistencia que las instituciones antiguas, cuando están en vigoroso ejercicio, oponen a su mejora o a su supresión.” (Preámbulo)

Una vez “liberada” la “voluntad” del Pueblo, ésta ha de ser “dirigida” por medio de la instrucción.

“Debe pues el Congreso nacional, que ha restituido a los españoles al ejercicio de su voluntad, completar su obra y procurarles todos los medios de que esta voluntad sea bien y convenientemente dirigida. Estos medios están evidentemente todos bajo el influjo inmediato de la instrucción; y por lo mismo la organización de un sistema de instrucción pública digno y propio de un pueblo libre llama tan poderosamente la atención de los legisladores, como la organización de cualquiera de los poderes que constituyen el equilibrio de nuestra asociación política.” (*Ibid.*)

Y para la construcción de un cuerpo nacional y electoral (el Pueblo), la enseñanza precisa universalización y uniformidad, esto es, la mayor extensión posible de los saberes adecuados a la sociedad, esa especie de *democratización* limitada a las condiciones materiales del momento, y que esa propagación de las luces descansa sobre las mismas bases en todo el territorio. Se trata, por tanto, de emprender una reforma educativa que “libere” de las cadenas del pasado, construyendo de ese modo una ciudadanía a la medida de las exigencias de la nueva sociedad política sobre un sistema educativo centralizado, nacional:

“Siendo pues la instrucción pública el arte de poner a los hombres en todo su valor tanto para ellos como para sus semejantes, la Junta ha creído que en la organización del nuevo plan de enseñanza la instrucción debe ser tan igual y tan completa como las circunstancias lo permitan. Por consiguiente, es preciso dar a todos los ciudadanos aquellos conocimientos que se pueden extender a todos, y no negar a ninguno la adquisición de otros más altos, aunque no sea posible hacerlos tan universales. Aquellos son útiles a cuantos los reciben, y por eso es necesario establecer y generalizar su enseñanza, y es conveniente establecer la de los segundos, porque son útiles también a los que no los reciben.

La instrucción debe ser pues universal, esto es, extenderse a todos los ciudadanos. Debe distribuirse con toda la igualdad que permitan los límites necesarios de su costo, la repartición de los hombres sobre el territorio, y el tiempo más o menos largo que los discípulos pueden dedicar a ella.” (*Bases generales de toda enseñanza*)

Para el ideal ilustrado, por tanto, la universalización del saber va ligado a la uniformidad de su puesta en práctica, lo cual da consistencia al proyecto de construcción de la nación como sujeto político:

“De estos principios generales se deducen otras proposiciones de igual utilidad y certeza. Que el plan de la enseñanza pública deba ser uniforme en todos los estudios, la razón lo dicta, la utilidad lo aconseja, y la Constitución, de acuerdo con ambas, indispensablemente lo prescribe.” (*Ibid.*)

Se añade a esto la necesidad de que la enseñanza sea pública y gratuita. A este respecto, puede resultar de interés el siguiente texto de Alberto Lista, que plantea la necesidad de una enseñanza gratuita como inversión rentable a largo plazo, en la suposición de que los padres asumirán, *concienciados* por medio de la misma educación que se pretende estar construyendo, el papel que les corresponde en la empresa, con los costes económicos que ello conlleva:

“es necesario, por decirlo así, poner a los españoles los buenos estudios a la *puerta de casa*; es necesario que el Gobierno por su parte haga sacrificios para favorecer las buenas disposiciones que manifieste en el día nuestra nación. Cuando no haya padre que no esté convencido de la necesidad del saber, y dispuesto a hacer todos los sacrificios necesarios para la instrucción

de sus hijos, entonces se podrá tratar de libertar al erario público de una gran parte de los costos de la instrucción”²⁴⁹

Además, se exige que la “libertad” sea garantizada:

“Otro, en fin, de los atributos generales que deben acompañar a la instrucción es el de la libertad, porque no basta que el Estado proporcione a los ciudadanos escuelas en que adquieran los conocimientos que los han de habilitar para llenar las atenciones de la profesión a que se dediquen, es preciso que tenga cada uno el arbitrio de buscarlos en donde, como y con quien le sea más fácil y agradable su adquisición. No hay cosa más libre que el pensamiento; el camino y los medios de formarlo y perfeccionarlo deben participar de la misma franquía; y si la instrucción es un beneficio común a cuya utilidad todos tienen un derecho, todos deben tenerle también de concurrir a comunicarla.” (*Bases*)

La escuela privada, dadas las limitaciones estructurales y materiales del momento, contribuye a garantizar esa “libertad”:

“No pudiendo el Estado poner a cada ciudadano un maestro de su confianza, debe dejar a cada ciudadano su justa y necesaria libertad de elegirlo por sí mismo. Así las escuelas particulares suplirán en muchos parajes la falta de las escuelas públicas, y la instrucción ganará en extensión y perfección lo que gane en libertad y en desahogo.” (*Ibid.*)

Y, así, ya desde la primera enseñanza, se articula el doble eje que permita la edificación de una ciudadanía forjada en las aulas: Instrucción (adiestramiento) y educación (adoctrinamiento):

“Cuando por la generalidad que se haya dado a estas escuelas [de primera enseñanza], cuando por su distribución y arreglo conveniente, por el adelantamiento de los métodos y por los alicientes y aprecio dispensado a los maestros, se consiga que la gran mayoría de los españoles aprenda en ellas a leer, escribir y contar, y se imbuya de los principios que deben dirigir su creencia y su conducta como cristianos, como hombres y como ciudadanos, entonces estos establecimientos habrán correspondido perfectamente a su fin, y cuantos afanes y dispendios cueste el crearlos y sostenerlos serán dignamente invertidos y empleados.” (*División y distribución de la enseñanza pública*)

La especialización y la preparación para los estudios superiores y “profesiones liberales” quedan reservadas a la segunda enseñanza, si bien no se abandona la pretensión de contribuir a “la ilustración general de una nación civilizada”:

“Segunda enseñanza.- El objeto de este segundo grado de instrucción es el de preparar el entendimiento de los discípulos para entrar en el estudio de aquellas ciencias, que son en la vida civil el objeto de una profesión liberal, y el de sembrar en sus ánimos la semilla de todos los conocimientos útiles y agradables que constituyen la ilustración general de una nación civilizada. Nada puede decirse que había entre nosotros menos bien ordenado que estos estudios preliminares.” (*Ibid.*)

El texto incorpora recomendaciones metodológicas sobre la labor del profesorado en esta etapa orientadas a fomentar sujetos capaces de “pensar” (“discurrir exactamente”) sin perjuicio de la especialidad en la que sean formados:

“Al modo que con el ejercicio se enseña a andar a los niños, así con el hábito de discurrir exactamente adquiere el juicio toda la rectitud y firmeza de que es capaz. Que los maestros desenvuelvan y apliquen a la inteligencia infantil de sus alumnos la parte filosófica de este estudio; vendrá a ser una lógica

práctica universal que sirva igualmente en adelante al hombre de estudio, al hombre de mundo, al artesano, al fabricante, al mercader; y que fortificando su razón con la costumbre de no ver en las cosas más de lo que hay o pueda haber en ellas, los liberte para siempre de ser juguetes del charlatanismo y de los errores.” (*Ibid.*)

Los sujetos así formados constituirán ese corpus ciudadano gracias a la enseñanza de los aspectos propios de la sociedad política en marcha. Esa parte de la enseñanza, en base a los componentes doctrinales de la “ética o filosofía moral” y del derecho vigentes, sería decisiva para obtener la “felicidad común”, fórmula retórica que envuelve el verdadero propósito objetivo: la eutaxia del cuerpo político²⁵⁰:

“La tercera sección de esta enseñanza [segunda enseñanza] comprende los elementos de aquellos estudios que nos dan a conocer nuestros derechos y nuestras obligaciones, sea como individuos, sea como miembros de una asociación formada para adquirir y asegurar la felicidad común de los que la componen; sea, en fin, como sociedad que está en relaciones con otra sociedad. Los unos enseñan los principios de la moral privada, los otros de la moral pública, y son conocidos vulgarmente con el nombre de ética o de filosofía moral, de derecho natural, de derecho político y derecho de gentes. La importancia que estos conocimientos tienen se mide por la ojeriza con que los miran los tiranos; ni ¿cómo es posible que estas fieras con figura humana a cuya vista los hombres son un rebaño destinado a satisfacer sus caprichos y sus pasiones, dejen de aborrecer unas ciencias que enseñan el verdadero objeto y fin de la sociedad, los límites del poder en los que mandan, los derechos que asisten a los que obedecen, y la contradicción eterna en que se hallan con la felicidad pública el despotismo y la arbitrariedad?” (*Ibid.*)

El sueño ilustrado considera inevitable que se llegue a la situación en la que una ciudadanía educada en este sistema cumpla las leyes no por miedo al castigo, sino por convicción. El objetivo no es otro que la producción de una ciudadanía convencida, *concienciada*, sobre la que no sea necesaria la aplicación de medidas coercitivas explícitas, más que en casos aislados, esto es, aquellos que hayan quedado fuera de ese modelo educativo:

“Llegado es pues el tiempo de restablecer los estudios morales y políticos al esplendor y actividad que se les debe, de generalizarlos cuanto sea posible, de unir a ellos el estudio y la explicación de la Constitución española, que es una consecuencia y aplicación de los principios que en ellos se enseñan. De aquí en adelante el español que, examinando las leyes que le rigen, vea su bondad, su utilidad y su armonía con esos principios eternos de justicia natural, las observará por amor y reverencia, y no precisamente por la sanción que llevan consigo; porque cuando es esta sola la que las hace obedecer, entonces parece que se apoyan más en la fuerza que en la voluntad, y que se presta a la justicia el apoyo de la tiranía.” (*Ibid.*)²⁵¹

Gil de Zárate, personaje de gran relevancia en este campo como veremos, emite el siguiente juicio sobre el *Informe Quintana* y sus consecuencias legislativas. Se trata, a su juicio, de la reforma ilustrada interrumpida:

“Congregados en Cádiz los representantes de la nación, y ocupados en la grande obra de asentar la monarquía sobre nuevas bases, que asegurasen su libertad y bienestar futuro; después de destruir el infausto tribunal que por tantos años había esclavizado el pensamiento, no pudieron menos de fijar su atención en el importante ramo que tiene por objeto dirigirlo, apoderándose de él desde que empieza a despuntar en la aurora de la vida. Penetrados, como estaban, de los sagrados deberes que al legislador imponía el atraso de nuestra cultura intelectual, a pesar de los esfuerzos hechos durante los tres últimos reinados, conocedores del lastimoso estado en que se hallaban los

establecimientos de enseñanza, donde todavía dominaban los métodos antiguos, y se resistía la introducción de las ciencias experimentales; creyeron indispensable emprender una reforma radical que, apartando a la juventud de las estrechas y oscuras sendas por donde hasta entonces habíase arrastrado, la lanzara en el ancho campo de la ilustración. Para preparar tan difícil trabajo nombraron una comisión compuesta de D. Martín González de Navas, D. José Vargas Ponce, D. Eugenio de Tapia, D. Diego Clemencín, D. Ramón Gil de la Cuadra y D. Manuel José Quintana, personas todas que ya se habían dado a conocer por su saber y patriotismo. Cumplidamente desempeñó el importante objeto de su cometido, presentando un proyecto en que se reorganizaba toda la instrucción pública en sus diferentes ramos, y esencialmente distinto de cuanto hasta entonces se había publicado. Puede leerse el magnífico discurso que le precedía en las obras del último de aquellos señores que tan célebre nombre ha dejado en nuestra literatura moderna; y por él se verá lo vasto del plan y la elevación de miras de la comisión, que acometió la reforma con mano firme y segura. Pero aquel trabajo quedó por entonces en proyecto; porque no bien se había redactado, cuando el genio maléfico de España la hizo volver al antiguo despotismo, agravado con los rencores del espíritu de partido. Los hombres ilustrados y de progreso que al principio de la guerra existían, alistados los unos en las banderas del gobierno intruso, pertenecientes los otros a las filas liberales, se hallaban todos proscritos, quedando entregados los destinos de la nación a los sectarios del oscurantismo, que antes de la revolución, y entonces con mayor encarnizamiento, eran los enemigos declarados de toda clase de reformas.”²⁵²

Son una constante de las políticas educativas en España los movimientos que podríamos denominar de *pleamar* o de acción-reacción, de modo análogo a la tercera ley de Newton. A un movimiento en un sentido le sucede otro en sentido contrario de tanta fuerza como ejerció el primero. Se trataría de un proceso dialéctico (no hegeliano, no teleológico, generado por la tensión conflictiva y sin solución sintética de los contrarios²⁵³) de fases activas (que son a su vez reactivas en tanto reaccionan ante algo previo) a las que suceden fases reactivas (que son a su vez activas respecto de las reacciones que les siguen) de diverso grado de intensidad. Sin embargo, este proceso dialéctico, como la marea, que cubre y descubre la costa, es epidérmico y no sólo deja prácticamente intacto el contenido de la enseñanza (digamos, su deriva *pedagógica*) a través de las sucesivas reformas, leyes o planes de estudios, sino que contribuye a encubrir esa línea de continuidad por medio de las fórmulas retóricas y los cambios accidentales, de mucho menor peso objetivo, aunque de mayor presencia pública o mediática, que los componentes comunes. Como trataremos de mostrar, este fenómeno se da de manera casi plena en el s. XX español.

- 1814: Cortes Españolas. Comisión de Instrucción Pública. *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública*, presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y mandados imprimir por orden de las mismas el 7 de marzo de 1814:

“Título primero. Bases generales de la enseñanza pública

Artículo. 1. Toda enseñanza costeada por el Estado será pública.

Art. 2. La enseñanza pública será uniforme.

Art. 3. En consecuencia de lo prevenido en el artículo anterior, será uno mismo el método de enseñanza.

Art. 4. Serán igualmente unos mismos los libros elementales que destinen a la enseñanza pública.

Art. 5. La enseñanza pública será gratuita.

Art. 6. Los artículos anteriores no se entenderán en manera alguna con la enseñanza privada, la cual quedará absolutamente libre, sin ejercer sobre ella el Gobierno otra autoridad que la necesaria para hacer observar las

reglas de buena policía, establecidas en otras profesiones igualmente libres, y para impedir que se enseñen máximas o doctrinas contrarias a la Religión divina que profesa la Nación, y a los principios sancionados en la Constitución política de la Monarquía.”

“Título II. División de la enseñanza

Art. 7. La enseñanza se divide en primera enseñanza, segunda y tercera.”

“Título III. De la primera enseñanza

Art. 8. La primera enseñanza es la general e indispensable que debe darse a la infancia, y necesariamente ha de comprender la instrucción que exige el artículo 25 de la Constitución para entrar de nuevo desde el año 1830 en el ejercicio de los derechos de ciudadanos, y la que previene el artículo 366.

Art. 9. Esta primera enseñanza se dará a los niños en escuelas públicas de primeras letras.

Art. 10. En estas escuelas, conforme al citado artículo 366 de la Constitución, aprenderán los niños a leer con sentido, y a escribir con claridad y buena ortografía; e igualmente las reglas elementales de la aritmética, un catecismo religioso y moral, que comprenda brevemente los dogmas de la Religión y las máximas principales de buena conducta y buena crianza, y otro político en que se expongan del mismo modo los derechos y obligaciones civiles.”

Este artículo 10 del Proyecto de Decreto reproduce el artículo 366 de la Constitución de 1812, que, a su vez, toma su redacción del artículo 296 de la Constitución francesa de 1795, con la significativa variante de que donde el texto francés habla de la “moral”, en el español aparece el “catecismo religioso y moral” de la Religión católica²⁵⁴. Se trata, por tanto, del intento por plasmar el proyecto ilustrado y el espíritu de la Constitución de Cádiz (1812):

“Sin educación, es en vano esperar la mejora de las costumbres; y sin estas son inútiles las mejores leyes, pudiéndose quizá asegurar que las instituciones mas libres, aquellas que mas ensanche conceden a los derechos de los ciudadanos, y dan mas influjo a la Nación en los negocios públicos, son hasta peligrosas y nocivas, cuando falta en ella razón práctica, por decirlo así, aquella voluntad ilustrada, don exclusivo de los pueblos libres, y fruto también exclusivo de una recta educación nacional. Con justicia, pues, nuestra Constitución política, obra acabada de la sabiduría, miró la enseñanza de la juventud como el sostén y apoyo de las nuevas instituciones: y al dedicar uno de sus postreros títulos al importante objeto de la instrucción pública, nos denotó bastantemente que esta debía ser el coronamiento de tan majestuoso edificio.” (Preámbulo).

El modelo educativo que se proyecta se basa en la uniformidad de la enseñanza (Título I, Artículos 2 y 3), en su gratuidad (Título I, Artículo 5), en su universalidad (en lo relativo a la primera enseñanza, preámbulo y artículo 366 de la Constitución, y descontando la diferencia entre la educación para varones y para mujeres: Título XII, Artículos 115 y 116), y en la libertad de enseñanza para la escuela privada, dentro de los límites que la Religión católica y la Constitución establecen (Título I, Artículo 6).

- 1815: Se producen problemas de orden público ante la falta de escuelas, por lo que Fernando VII, el 19 de noviembre, aprueba un Real Decreto exhortando a los conventos de todas las órdenes religiosas a que abran escuelas para niños de hasta diez o doce años. Incluso, el 21 de enero de 1816, el rey aprobó un Decreto para Madrid por el que se ordenaba establecer en cada uno de los 64 Barrios de la capital escuelas de primeras letras gratuitas bajo la supervisión última de la Junta General de Caridad, que ya en octubre de 1814 habían solicitado al rey su restablecimiento ante la gravedad del problema de falta de escuelas, que propiciaba el deambular por las calles de niños y niñas, y su consiguiente

deterioro “moral” hasta el punto de que algunas de ellas llegaba a perder su “íntimo pudor”²⁵⁵. Según nuestra tesis, el sistema educativo público desempeña desde finales del s. XX una labor de orden público en sociedades masificadas y, en consecuencia, de vaciado inercial, y no de construcción nacional o política, como desde las primeras décadas del s. XIX en España hasta mediados del XX.

El 17 de diciembre de 1815, Fernando VII aprueba un Decreto “en el que manifiesta que le interesa la educación de los nobles tanto como la de los pobres, pero como no hay fondos en el Erario para intentar soluciones, sugiere que entre las Instituciones que tienen un objetivo semejante en cada ciudad se vea la manera de fundar una Casa para la educación de la juventud de la nobleza en cada capital de provincia. Casa que sería más bien un Colegio de Humanidades. Parece ser que tal sugerencia no encontró el suficiente eco o apoyo, pues no se encuentran referencias posteriores a lo mismo.”²⁵⁶

- 1821: Quintana, *Reglamento general de Instrucción Pública*, 29 de junio. Es considerada la primera ley general de educación en la Historia de España. Está basado, casi literalmente, en el Proyecto de 1814. Este reglamento se atenía al Título IX de la Constitución de Cádiz, que establece una enseñanza pública, uniforme y gratuita.
- 1822: *Proyecto de Reglamento general de primera enseñanza que se ha de observar en todas las escuelas de primeras letras de la Monarquía Española*, a cargo de la Dirección General de Estudios, firmado por José Mariano Vallejo y se basa en el Reglamento de 1821. Se prohibía la coeducación de sexos y los castigos, salvo el de “hacer hincar a los niños de rodillas por tiempo determinado”. Como la Constitución fue proscrita en el año siguiente, no pudo desarrollarse este plan de primera enseñanza.
- 1824: Se establecen en la Facultad de Filosofía (antigua Facultad de Artes) los mismos grados académicos que tienen las Facultades mayores. Sin embargo, no posee aún la misma categoría que éstas.
- 1825: Decreto Real por el que se aprueba el *Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino*, 16 de febrero, firmado por Francisco Tadeo Calomarde, Ministro de Gracia y Justicia. Es el primer plan nacional de primera enseñanza que estuvo vigente en España, sin perjuicio de que no se cumpliera en todo el territorio, ni con fidelidad. Se establecían exámenes particulares y públicos, y se aconsejaban los premios y los castigos:

“Artículo 80. (...) de premios y castigos se valdrán los maestros en las Escuelas con suma discreción y juicio, para estimular la emulación, contener a los niños y corregirlos”

“Artículo 88. (...) en los castigos aflictivos se cuidará de no hacer lesión alguna a los niños, pero sepan los niños que pueden ser así castigados, y sírvales ésto de freno para contenerlos en sus extravíos y en su pertinaz desobediencia y desaplicación.”

Se prohibía la coeducación de sexos y se preceptuaba que cada escuela tuviera una estampa de Jesús o de la Virgen, un patrón, que cada tarde se rezara el Rosario y los Actos de Fe, Esperanza y Caridad, y que los alumnos se confesaran y comulgaran cada dos meses. El Plan de Calomarde imponía centralismo y uniformidad. Cuando las Juntas encargadas de llevarlo a cabo quisieron empezar a funcionar activamente, ya había terminado el reinado de Fernando VII²⁵⁷. En general, se consuma una vuelta reactiva, en el sentido especificado al analizar el *Informe Quintana*, a la

influencia eclesiástica en la enseñanza, tras el tímido intento de secularización del trienio liberal y la Ley Quintana de 1821.

Por Real Decreto de 29 de noviembre, queda aprobado un *Reglamento general para las escuelas de latinidad y los colegios de humanidades* con el fin de regular este nivel de enseñanza intermedio, precedente de los institutos de segunda enseñanza. En él se contempla la gestión de la paulatina desaparición de las Escuelas de Latinidad. Los artículos siguientes ofrecen una muestra de gran interés para conocer dos puntos básicos de la enseñanza en esos momentos: la cobertura a los sujetos sin recursos económicos suficientes (artículos 6, 7, 8 y 63) y la disciplina escolar, establecida en base a la competencia directa entre los alumnos y al sistema de premios y castigos (artículo 25), además del cuidado de la moralidad del alumnado (artículos 28 y 32). Estos aspectos habrán de tenerse en cuenta para resaltar las diferencias y similitudes de planteamiento con respecto a la pedagogía vigente desde mediados del s. XX:

“Artículo primero. No podrán abrirse Escuelas de Latinidad sino en las capitales de Provincia; y establecidos los Partidos, en los pueblos en que resida el Corregidor ó Alcalde Mayor. Las ya establecidas continuarán hasta que lleguen á vacar por muerte ó cesacion los Preceptores actuales, pero con sujecion á este Reglamento, que ha de observarse en todos los Estudios del Reino sin mas excepciones que las en él expresadas.”

“Artículo 5º. Donde hubiere fundacion piadosa, el Ayuntamiento podrá obligar al Preceptor á que enseñe gratuitamente en clase de externos á cierto número de niños pobres; pero donde la Escuela de Latinidad sea enteramente de empresa particular, el Ayuntamiento abonará al Preceptor una indemnizacion proporcionada al número de pobres que enseñare.

Artículo 6º. Esta indemnizacion consistirá en proporcionarle habitación y sala para la Escuela, ó en una retribucion pecuniaria por cada niño pobre que enseñe de balde, igual á la mitad de la que paguen los contribuyentes. El importe de estas retribuciones se tomará del fondo de Propios con aprobacion de la Direccion general.

Artículo 7º. El número de niños pobres que cada Preceptor de Latinidad estará obligado á enseñar por esta módica retribucion no pasará de doce; pero si él quisiere admitir voluntariamente mayor número, se le tendrá en cuenta este servicio para sus pretensiones y ascensos.

Artículo 8º. Los Ayuntamientos no costearán la enseñanza del Latin sino á aquellos niños que, siendo pobres de solemnidad, necesiten saberle para ordenarse á título de capellanías de sangre ó beneficios patrimoniales, ó emprender una carrera lucrativa en que se exija aquel estudio; pero en este último caso es necesario que el pretendiente haya dado en la Escuela de primeras letras pruebas de buena conducta, grande aplicacion y despejado talento.”

“Artículo 11. Las Cátedras de Latinidad que ahora existen dotadas en pueblos que segun la nueva demarcacion no sean capitales de Provincia ó cabezas de Partido, y en que hay Universidad ó se establezca Colegio de Humanidades, se irán suprimiendo á medida que vacaren por muerte ó cesación los Preceptores actuales; y los fondos con que estan dotadas se aplicarán al de Inspeccion general segun convenga. Lo prevenido en este artículo será sin perjuicio de las Escuelas de empresa particular.”

“Artículo 23. Cada clase estará dividida en dos secciones ó bandas que se disputen premios semanales, y en ambas se darán los puestos por ascenso segun el mérito y la aplicacion de los alumnos.

Artículo 24. Las bandas estarán subdivididas en dos ó mas decurias cuando el número lo permita, siendo decuriones de ellas los mas aventajados de la clase.

Artículo 25. Estos decuriones tomarán la lección de memoria á los individuos de sus respectivas decurias, cuidarán de que esten en el Aula con silencio y compostura, les repetirán y repasarán las explicaciones del Maestro, y avisarán á este de las faltas que cometieren así en la parte literaria como en la disciplina; cuidando el Preceptor de que los niños ejerzan esta censura con imparcialidad y rectitud, y oyendo alguna vez los descargos de los acusados para que así los decuriones se habitúen á proceder con justicia y moderación.”

“Artículo 28. En cada Aula habrá una imagen ó estampa de nuestro Señor Jesucristo, de la Virgen Santísima ó de algun Santo, ante la cual arrodillados todos los discípulos antes de comenzar los ejercicios literarios, dirán una devota oración en que imploren la asistencia del Espíritu Santo. Del mismo modo recitarán otra antes de salir de la clase por mañana y tarde.”

“Artículo 32. Los Maestros cuidarán muy particularmente de que no se corrompan las costumbres de sus alumnos, tomando todas aquellas precauciones que la prudencia les dicte para evitar que se vicien, y despidiendo del Aula á cualquiera en quien adviertan resabios capaces de contagiar á los otros.”

“Artículo 55. Podrá ponerse un Colegio de Humanidades en toda ciudad ó villa que sea capital de Provincia ó cabeza de Partido, siempre que en ella no hubiere ya otro. En las ciudades populosas, como Barcelona o Valencia, podrán establecerse dos cuando la experiencia acredite ser necesarios.”

“Artículo 63. Los Colegios estarán igualmente obligados á recibir y enseñar gratuitamente, en clase de externos, á algunos pobres de los pueblos en que se establezcan, ó de la Provincia respectiva. Su número no pasará de doce, y los designará el Ayuntamiento entre los que reunan las condiciones expresadas en el artículo 8º.; pero los Ayuntamientos no deberán abonar á los Colegios la indemnización señalada en el artículo 7º. para las Escuelas de Latinidad.”

- 1836: Desamortización eclesiástica de Mendizábal. Esta medida de secularización económica afectó a las órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza, y al modelo educativo mismo²⁵⁸.

Siendo Ángel de Saavedra, Duque de Rivas, Ministro de Gobernación, *Plan general de Instrucción Pública* por Real decreto de 4 de agosto. Aprobado y nunca aplicado, ya que, al restablecerse la Constitución de 1812 tras el pronunciamiento de La Granja contra la Reina Regente, las reformas de la enseñanza pasaban de nuevo a ser competencia exclusiva de las Cortes²⁵⁹. A pesar de ello, sirvió como modelo para la legislación sobre enseñanza secundaria posterior²⁶⁰.

El Duque de Rivas se extiende, en la exposición del Decreto dirigida a “S. M. La Reina Gobernadora”²⁶¹, en aspectos de suma importancia para nuestro estudio, como la libertad de enseñanza, la gratuidad de la misma, su universalización, el papel del Estado y la diferencia entre instrucción y educación. El texto comienza planteando la necesidad de una reforma de la enseñanza que contribuya al “progreso” de la nación:

“Entre los graves perjuicios que las dificultades de la época ocasionan al mejor servicio de V. M., ninguno es mayor ni mas sensible por la trascendencia de sus resultados, que el atraso en que se encuentra la instrucción pública en España. El arreglo de este ramo importantísimo de la administración, para que guarde armonía con los progresos de la civilización europea, es una necesidad tan generalmente reconocida, que no hay un solo amante de su patria que deje de clamar por él.”

El mentado progreso sólo puede ir de la mano de la Ilustración, sin la que no puede haber “libertad” ni nación “civilizada”. Como el propio autor reconoce, todo gobierno trata de sentar las bases de un sistema educativo que genere el tipo de ciudadanía apropiada a sus fines e intereses. Un gobierno “representativo” tanto como uno “absoluto”. Naturalmente, los objetivos de cada uno serán distintos, pero el afán de producir una determinada ciudadanía no puede dejar de ser común:

“Los progresos políticos están íntimamente relacionados con los progresos de la ilustración. En vano pretendemos ser libres si no somos instruidos; y es bien cierto, Señora, que las instituciones políticas fundadas en la razón y los más sanos principios, no lograrán jamás consolidarse, á no precederles aquella suma de instrucción necesaria para comprender su justicia y conveniencia. Los Gobiernos absolutos, que pretender ser la única inteligencia de la sociedad, se avienen muy bien con que carezcan de ella los pueblos; mas los Gobiernos representativos, cuyo fin es poner en acción la inteligencia de la sociedad entera, tienen el mayor interés en que aquella sea la más perfecta posible, porque solo así logran evitar el escollo de peligrosas teorías y de principios subversivos. Ningun Gobierno, sin embargo, cualquiera que haya sido su forma, ha dejado de conocer la inmensa importancia de la instrucción pública; y por lo mismo todos han procurado apoderarse de ella; mas cada cual con diferente mira.”

Se trata, por tanto, de promover un sistema adecuado para el nuevo tipo de ciudadanía que los tiempos exigen y que permita superar los errores del pasado. En la suposición, característica de la mentalidad ilustrada, de que la propagación de las luces producirá por sí misma la disipación de las sombras (“peligrosas teorías” y “principios subversivos”), se enfoca una enseñanza dirigida en principio a la totalidad de la población. Con ella se podrá superar el pesado fardo del escolasticismo:

“(…) aquellos mismos [establecimientos de enseñanza] que merecían una protección exclusiva, han sido contaminados con necias preocupaciones, yaciendo abrumados bajo el peso de los más absurdos sistemas. Aun en estos últimos tiempos se veían en ellos no pocos restos de escolasticismo; y en la forma que hoy tienen, no puede decirse todavía que se hayan desprendido de él enteramente. Desde el reinado del Sr. D. Carlos III, sin embargo, principiósse á trabajar en mejorar los estudios; mas así entonces como después se huyó de emprender una reforma radical; y el gótico edificio permaneció siempre en pie, ruinoso á la verdad; pero bastante fuerte para que á su abrigo pudieran hacer guerra tenaz los apóstoles de la ignorancia á los amigos de las luces. Teníasele por uno de los baluartes de nuestro sistema político: como tal se conservaba, y como tal no podía caer del todo sino cuando también se derrumbasen las funestas instituciones que nos regían. Lució por fin un día la libertad entre nosotros; y entonces ya se trató de emprender de raíz la reforma apetecida.”

Este problema conduce al de la libertad de enseñanza y a las relaciones entre escuela pública y privada. El Duque de Rivas, que afirma esforzarse por diseñar un plan educativo basado en “los principios más liberales que en el día se conocen”, decreta la libertad de enseñanza y, por consiguiente, la necesidad de una enseñanza privada que conviva y compita, para mejorar el estado general de la instrucción, con la enseñanza pública. En la línea marcada por Condorcet (la que, por cierto, acaba siendo derrotada, como vimos), se pretende que los Gobiernos no dispongan del monopolio sobre la educación²⁶². Y si bien no es adecuada una enseñanza entregada por entero al Estado, tampoco cabe eliminar la escuela pública, como Ruiz Zorrilla sugerirá en su momento²⁶³:

“¿Cuál es la obligacion del Gobierno en materia de instruccion pública? De antiguo se creyó ser exclusiva atribución suya el dirigir la educacion de la juventud, perteneciendo por lo tanto á la administracion el cuidado de la enseñanza. Adoptado este principio en toda su latitud, me parece peligroso y de consecuencias funestas. Propende en último resultado á esclavizar la inteligencia. (...) El pensamiento es de suyo lo mas libre entre las facultades del hombre; y por lo mismo han tratado tales gobiernos de esclavizarlo de mil modos; y como ningun medio hay mas seguro para conseguirlo que el de apoderarse del origen de donde emana, es decir, de la educacion, de aqui sus afanes por dirigirla siempre á su arbitrio, á fin de que los hombres saliesen amoldados conforme convenia á sus miras e intereses. Mas si esto puede convenir a los gobiernos opresores, no es de manera alguna lo que exige el bien de la humanidad ni los progresos de la civilización. Para alcanzar estos fines es fuerza que la educación quede emancipada; en una palabra, es fuerza proclamar la libertad de enseñanza.

¿Se seguirá de aquí que debe el Estado abandonarla, dejándola entregada á los esfuerzos particulares, sin cuidar de que existan establecimientos públicos al cargo y bajo la direccion del Gobierno? Otro error seria este tan perjudicial como el primero.

No es dable aplicar á la instruccion pública el principio de que el interes privado basta para fomentar los objetos á que dedica sus esfuerzos. (...) Si, pues, el interes particular se apodera de ella, solo la cultivaria en este último sentido, y la sociedad perderia aquella educacion moral que es su parte mas noble y mas divina, la que esencialmente contribuye á su mayor perfeccion.”

De hecho, la escuela privada presenta riesgos que no ofrece la pública, como “charlatanismo” y “ostentación” (puro formalismo sin contenido), los mismos defectos que denunciará en su momento Gil de Zárate, y que hoy día vemos trasplantados a la escuela pública:

“Los particulares estan mas inclinados á favorecer, al menos aparentemente, los deseos de los que aprenden, que siempre son aprender mucho y en poco tiempo. De aquí resulta mas charlatanismo que realidad en sus pomposos anuncios y en la ostentacion de los mentidos resultados que consiguen. Así es cosa probada en los paises donde existen á la par la instrucción pública y privada, que en igual número de estudiantes, aquella produce resultados mas ventajosos que la segunda en la proporcion notable de ciento y ochenta á uno.”

De ahí que se postule una mutua dependencia de ambas, ya presente en el *Informe Quintana*, por necesidad más que por vocación, como tuvimos ocasión de ver anteriormente:

“Preciso es por consiguiente que se hermanen la instruccion pública y la instruccion privada. Ambas se necesitan una á otra; cada cual, entregada á sí sola, seria perjudicial á los fines que se propone la sociedad. La educacion privada impide que la pública se llegue á apoderar de la inteligencia y la esclavice, haciéndola solo servir al triunfo de ciertas ideas ó de intereses privilegiados. La educación pública impide á su vez que la privada haga perder á la ciencia su dignidad y elevado carácter, convirtiéndose en una mera especulación: la obliga á que sea mejor y mas completa de lo que por sí sola seria, así como suele tambien aprovecharse de muchos métodos expeditivos y sencillos que esta inventa; finalmente, produce la emulacion, que no solo es útil á los estudiantes, sino tambien á los mismos establecimientos que pugnan entonces por superarse unos á otros.”

Establecida la necesidad de que convivan escuela pública y privada, al Estado compete la gestión de la primera, y uno de los aspectos más importantes en ese momento era la gratuidad de la enseñanza pública²⁶⁴, que se incardina con su

universalización. El Duque de Rivas, tras indicar los perjuicios derivados de la gratuidad indiscriminada, propone una limitación de la misma a los que no pueden costearla:

“En ninguna parte acaso [como en España] se han franqueado con mas largueza los tesoros del saber á sus habitantes; en ninguna ha sido la instruccion pública tan barata. Sin embargo, nuestra ignorancia en las ciencias es harto conocida, y harto atrasada nuestra civilizacion con respecto á la de otros países que nunca fueron en este punto tan generosos. Conviene, pues, restringir el principio de la enseñanza gratuita. El bien de la sociedad, el progreso de las mismas ciencias lo reclaman.”

El recurso técnico a la limitación de la gratuidad de la enseñanza va vinculado a la universalización de la instrucción. Una enseñanza gratuita y universal no es deseable, pero tampoco es materialmente viable, debido a razones demográficas y financieras:

“La obligacion del Gobierno crece: 1º á medida que la instruccion ha de abarcar mayor número de individuos; y 2º conforme en estos escasean los medios de adquirirla. Por el contrario, la misma obligación disminuye al paso que siendo menos los que se dedican á determinadas ciencias, conviene dejar su estudio únicamente á los que tienen medios para costearlo.”

De modo que la limitación de la gratuidad de la enseñanza implica la limitación de su universalización. Una nación política en construcción²⁶⁵ precisa técnicos y ciudadanos con un determinado nivel de formación, de ahí que se proyecte un sistema con restricciones económicas (que afectan precisamente a los que disponen de medios) y académicas. Sólo se ha de generalizar la universalización de la enseñanza primaria:

“Sentados estos principios, el Gobierno obrará con tino y previsión dando á la enseñanza primaria el desarrollo mas amplio que sea dable, cuidando de que alcance á todos sin distinción de clase ni fortuna.

No es deber suyo, sin embargo, concederla gratuitamente á los que poseen bastantes facultades para sostener los gastos que acarrea: estos no tienen mas derecho que el de que se les presenten los medios de instruccion; es decir, que se cuide de establecer escuelas donde puedan ir á recibirla; pero hecho una vez esto, la enseñanza gratuita no debe ser mas que para aquellos que se hallan en la imposibilidad de costeársela por sí propios ó que necesitan se les ayude para adquirirla.

La enseñanza primaria es la única que conviene generalizar, procurando, si es posible, no haya un solo individuo en toda la sociedad que no participe de ella; porque no hay ni una situación, ni una circunstancia en la vida que no la necesite.

Pasando mas allá, todos los demas conocimientos se van haciendo cada vez menos necesarios á la generalidad de los ciudadanos, y circunscribiéndose á ciertas y determinadas clases; y aquí es donde conviene limitar el principio de enseñanza gratuita. La accion del Gobierno se debe solo extender á cuidar de que haya el suficiente número de establecimientos de enseñanza, á formarlos y arreglarlos sobre buenas bases y conforme á los mejores métodos; pero en cuanto á costearlos, esta es obligacion del que recibe el beneficio; pues ya la enseñanza que se da en ellos es de aquellas que solo compete á las clases que gozan de ciertas comodidades, y que por consiguiente no carecen de medios para pagarla.”

A todo ello se añaden argumentos de tipo económico, sociológico y consuetudinario característicos de una mentalidad que se dice liberal:

“La escasa fortuna de la gran mayoría de sus habitantes [de España], el hábito contraído de no aprender muchas cosas si no las manda enseñar

gratuitamente el Gobierno, imponen al Estado la necesidad de hacer por la instrucción mayores sacrificios de los que comparativamente hacen otras naciones. No seré, pues, yo, Señora, quien proponga el negar la instrucción á las clases poco acomodadas que no pueden pagarla; antes bien, mi intento es dotar las provincias y pueblos con establecimientos públicos que así estén abiertos al pobre como al rico; y lejos de escasearlos, el plan tiende á multiplicar cuanto posible sea los que son de utilidad general y conocida. Pero creo necesario que la enseñanza, empezando desde la secundaria, cueste ya forzosamente á los que quieran tenerla, estableciéndose al efecto el pago de matrículas, y fijando para ellas cuotas que, sin exceder los límites á que pueden alcanzar facultades muy medianas, pongan sin embargo coto al inconsiderado afán de acudir á las cátedras con grave perjuicio de muchas profesiones industriales, y no gran provecho de otras, si, mas nobles, acaso menos necesarias.

Lo que poco cuesta se aprecia también en poco; y con efecto, común es en España que al empezar los cursos se matriculen infinitos discípulos y que al concluirse aquellos estén las cátedras casi desiertas. Cuando algo haya costado la matrícula, no sucederá lo mismo; pues los padres tendrán ya cuidado de que sus hijos asistan á todas las lecciones, y lo hagan con aprovechamiento para no perder la cantidad, aunque corta, que hayan desembolsado; y este pequeño sacrificio será un estímulo para la mayor constancia y aplicación en los estudios.”

El plan diseñado pretende que el sistema de instrucción se ajuste a las necesidades de la nación política en construcción, rompiendo con los vestigios del Antiguo Régimen²⁶⁶, objetivados singularmente en el estudio del latín, cuya presencia va a variar en función del sesgo de la tendencia dominante, *liberal* o *conservadora* en cada caso. Para ello, es indispensable un sistema meritocrático, selectivo. Tal pretensión es explícita en el texto de referencia:

“Fuera de esto, conviene dificultar la entrada en ciertas carreras que se han extendido demasiado entre nosotros con perjuicio de otras mas usuales y necesarias. Tendremos menos teólogos, menos jurisconsultos, menos médicos; pero habrá mas labradores, mas artesanos, que con provecho suyo y de la patria trabajen en dar impulso á cuanto constituye la civilización material de las naciones.

Sé muy bien la objeción que puede hacerse á lo que llevo dicho. Se alegará que esto será circunscribir el saber á ciertas y determinadas clases, y creando un privilegio, hacer que la mas humilde y menesterosa no salga nunca de su estado de abatimiento, ni pueda abrirse paso á mas prósperos destinos. ¡No quiera Dios que adoptemos nunca tan fatal sistema! No es mi ánimo establecer una valla insuperable entre los hombres, ni cerrar á nadie las puertas del templo de la fortuna y los honores, cuando hay para alcanzarlos talento y merecimientos. El interés de la sociedad reclama el libre uso de las facultades de todos los individuos; pero también exige que nadie salga de su esfera sin presentar las garantías necesarias para estar bien colocado en la nueva esfera donde pretende ingerirse. Es preciso distinguir en los hombres la instrucción de la educación. (...)

Lo que procura al Estado ciudadanos útiles y honrados, capaces de labrar su prosperidad y gloria, no es el dar á los pobres una educación manca y ella misma pobre; es el destruir del todo ciertas preocupaciones, y hacer que para muchas carreras no sea el nacimiento un obstáculo, ó por lo menos una causa de desprecio y alejamiento. Cuando solo el mérito sea atendido se procurará tenerlo.”

El sistema educativo responde, en consecuencia, a las necesidades políticas del Estado en auge:

“Extender por todo el suelo español la enseñanza primaria, acercándola hasta á los mas menesterosos; proporcionar á las clases algo acomodadas la

instrucción que han menester para las transacciones comunes de la vida; reducir los estudios superiores y especiales á las necesidades de la Nación, colocándolos en los parages mas á propósito para cada uno, tal es lo que conviene hacer en las presentes circunstancias.”

El plan es sustituido por un *Arreglo Provisional de la Segunda Enseñanza* (Real Orden de 29 de octubre) basado en el plan de 1824 y que estaría vigente hasta 1845²⁶⁷.

- 1837: Constitución²⁶⁸ promulgada el 18 de junio por los progresistas y reformada en 1845 por los moderados. Las Cortes Constituyentes decretan en julio la supresión del diezmo, que constituía la fuente de financiación de las Universidades²⁶⁹.
- 1838: *El proyecto de Someruelos*. El marqués de Someruelos remite al Congreso de los Diputados el 29 mayo de 1838, el *Proyecto de ley sobre la Instrucción secundaria y superior*. Con este proyecto se pretende un replanteamiento de las bases del sistema educativo vigente en ese momento. Se establece que las universidades se financien con los derechos de matrícula y académicos, y con cantidades otorgadas por los presupuestos generales del Estado, y desaparecen los privilegios jurisdiccionales. En general, se va implantando paulatinamente la centralización promovida por la política educativa liberal. De la universidad del Antiguo Régimen, dotada de autonomía económica y organizativa, se va pasando a una universidad de corte liberal, centralizada, uniforme, jerarquizada, financiada y controlada por el Estado con un profesorado funcionario, como rama de la administración pública²⁷⁰.

Ley de Instrucción primaria de 21 de julio,²⁷¹ según el Proyecto de 29 de mayo. Es el primer texto legislativo en materia de educación que tuvo cierta vigencia (hasta la *Ley Moyano* de 1857) y aplicación. Asume las líneas generales del *Plan Rivas*. Gil de Zárate critica que esta ley saliera amputada de su paso por la comisión del Congreso, que suprimió dos artículos a su juicio de gran importancia: la obligatoriedad de la enseñanza y la inclusión en el presupuesto del Estado de una partida para Instrucción primaria²⁷².

El 26 de noviembre es publicado el *Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria elemental*. Este reglamento, redactado probablemente por Pablo Montesino²⁷³, que supone la aplicación de la Ley, legisla de manera pormenorizada sobre detalles puntuales del trabajo diario en el aula. Así, la presencia de la imagen de Jesucristo:

“Artículo 4º. En la sala ó pieza de la escuela y á la vista de los niños habrá una imagen de Jesucristo Señor nuestro.”;

la colocación de la mesa del profesor:

“Artículo 5º. La mesa del maestro estará colocada al frente de los discípulos, y de manera que pueda ver todas las clases y cuanto pase en la escuela.”;

las características de los pupitres de los alumnos:

“Artículo 6º. Convendrá que las mesas de escribir sean largas y estrechas, de 16 á 18 pulgadas de anchura, con la conveniente inclinacion para que puedan trabajar los niños sin incomodidad, evitando en cuanto pueda ser el servirse de mesas anchas en que se coloquen niños a ambos lados, por la mayor dificultad de vigilarlos.”;

los métodos pedagógicos²⁷⁴ adecuados para aplicar en el aula:

“Artículo 7º. El maestro colocará en las paredes de la sala carteles donde estén escritos en letras grandes los principales deberes de los niños en la escuela. Igualmente se pondrán en parte conveniente de la pared cartelones ó tableros, cuya superficie presente lecciones impresas ó manuscritas, con el abecedario, tablas de multiplicacion, pesos y medidas.”

Y, por supuesto, todo lo relativo a las buenas costumbres, aseo personal, religión, etc.:

“Artículo 19º. Según vayan entrando los discípulos se presentará á saludar al maestro, pasando en seguida á colocar su sombrero, etc. en el lugar señalado con el número que les corresponda, y tomando despues su asiento sin causar desorden.”

“Artículo 21º. Examinará tambien el maestro si los niños se presenta en la escuela con el debido aseo, procurando que se conserven limpios, y anotando los que parezcan descuidados en esta parte, para corregirlos si es defecto personal, ó excitar con prudencia el esmero de sus padres.”

“Artículo 23º. Hecho este reconocimiento, se dará la señal para que se arrodillen los niños, y el maestro rezará en voz alta una breve oracion que repetirán todos.”

“Artículo 24º. Cuando entre en la escuela una Autoridad, un Sacerdote, un Inspector, y en general, cualquiera persona de distincion, deberán levantarse los niños haciendo una demostracion de respeto, y manteniéndose en pié hasta que el maestro les mande sentar.”

“Artículo 25º. Procurará el maestro como una de sus obligaciones principales, que sus discípulos tengan porte y modales decorosos, y muy particularmente que no usen palabras ó expresiones groseras, sucias ú obscenas.”

En particular, con respecto a la formación religiosa, se establece como prioritaria, dado su carácter moralizante, en esta etapa de la enseñanza:

“Artículo 36º. Como el fin que debe proponerse el maestro en la educacion de los niños, no es solo enseñarles a leer, escribir y contar, sin tambien, y principalmente, instruirles en las verdades de la Religion católica, será cargo suyo dárseles á conocer por medios convenientes, disponiéndoles con buenos hábitos y sanos principios á cumplir con los deberes para con Dios, para con los demás hombres y para consigo mismos, y teniendo presente que en esta parte el ejemplo es mas instructivo que toda enseñanza.”

“Artículo 38º. La instruccion moral y religiosa obtendrá el primer lugar en todas las clases de la escuela.”²⁷⁵

Destacaremos, además, el artículo 49, por reflejar, moderadamente aún, el tipo de labor que se exige al maestro, de acuerdo con la implantación paulatina, y transversal a los más variados sistemas educativos, de la afectividad en la relación con el alumno:

“Los maestros procurarán muy particularmente merecer y obtener, por cuantos medios les dicte su prudencia, el respeto afectuoso de los discípulos, tan distante de temor servil, como de sobrada confianza.”

Pablo Montesino, influido por la obra de Fröbel, funda la primera escuela de párvulos y la denomina VIRIO, en honor del diplomático Juan Bautista Virio.

- 1839: El 8 de marzo de 1839 se inauguraba en Madrid la Escuela Normal-Seminario Central de Maestros en el antiguo convento desamortizado de religiosas franciscanas de Santa Clara gracias a Pablo Montesino, su primer Director y al respaldo de Gil de Zárate. Es considerada la primera Escuela Normal de España. En lo pedagógico, se proponía popularizar en España el método mutuo lancasteriano. Constituida por los artículos 11 y 12 del “Plan de Instrucción Primaria” planteado provisionalmente por la Ley de 21 de julio de 1838 que firma el Marqués de Someruelos, se regía por el “*Reglamento interino de la Escuela Normal de Instrucción Pública*” de 1837, que rigió el funcionamiento de las Escuelas Normales hasta la aprobación de un nuevo Reglamento en 1942.
- 1841: *El proyecto Infante*. Proyecto de ley presentado por el Ministro de la Gobernación, sobre reorganización de la enseñanza intermedia y superior de 12 de julio. No llegó a ser discutido.
- 1843: Supresión de la Dirección general de estudios, el 1 de junio, reemplazada por un Consejo de Instrucción pública para la consulta, una Sección especial en el Ministerio para la administración directa, y una Junta de centralización de fondos para la parte económica²⁷⁶. Por Decreto de 8 de junio se concede la condición de Facultad mayor a la Facultad de Filosofía al crearse la “Facultad completa de Filosofía”, en Madrid. Uno de los objetivos de esta reforma era fomentar el estudio de las ciencias físico-matemáticas y naturales, cuyas asignaturas tenían mayor peso que las estrictamente filosóficas en el plan de estudios, con vistas a dar impulso al proceso industrial y fabril que el país precisaba para incorporarse al sistema de desarrollo económico vigente²⁷⁷. El inspirador de esta reforma fue Pedro Gómez de la Serna, Ministro de la Gobernación en el último gabinete de Espartero²⁷⁸.

Plan de Estudios para los Institutos de Segunda Enseñanza de 15 de octubre²⁷⁹:

“Los cursos en los Institutos serán siete: tres de gramática y cuatro de filosofía. Todos darán principio en quince de Setiembre, y concluirán en quince de Julio, en cuyas épocas tendrán lugar los exámenes y grados de Bachiller.

Para poder ser matriculado en primer año de gramática se necesita acreditar en toda forma la edad de once años cumplidos.”

- 1845: Reforma de la Constitución de 1837 el 23 de mayo²⁸⁰, vigente hasta la revolución de 1868²⁸¹:

“Artículo 11.- La Religión de la Nación española es la Católica, Apostólica, Romana. El Estado se obliga a mantener el culto y sus Ministros.”

Plan General de Estudios redactado por Antonio Gil de Zárate (Jefe de la Sección de Instrucción Pública del Ministerio de la Gobernación) a petición de Pedro José Pidal (ministro de Gobernación), 17 de septiembre de 1845²⁸², y con la colaboración de dos oficiales de dicha Sección, el escritor José de la Revilla²⁸³ y Pedro Joaquín Guillén, profesor de la Universidad de Zaragoza:

“Divídese el proyecto en cuatro secciones. La primera trata de las diferentes clases de estudios, de las materias que ha de abrazar cada una de ellas, y del orden con que deberán darse las enseñanzas. Preséntase, en primer lugar, aquella que es propia especialmente de las clases medias, ora pretendan sólo adquirir los elementos del saber indispensables en la sociedad o toda

persona regularmente educada, ora intenten allanarse el camino para estudios mayores y de adquisición más difícil. Esta enseñanza, conocida generalmente con el nombre de secundaria, ha dado siempre margen a serias consideraciones y sistemas diversos, ofreciendo su arreglo dificultades inmensas que varían al infinito según los climas y los pueblos. Ella es la que, apoderándose del hombre desde su primera edad hasta la adolescencia, da a su entendimiento una dirección provechosa o extraviada y le señala para toda su vida con un sello indeleble. Los momentos perdidos en época tan preciosa no se resarcan nunca; y las impresiones entonces recibidas determinan la suerte de los ciudadanos y de la patria, cuyos destinos regirán tal vez algún día. A la segunda enseñanza corresponde robustecer las facultades con que dotó al hombre la naturaleza; si esta enseñanza fuere escasa, el joven, mal preparado, carecerá de fuerzas para acometer más arduas tareas; si, por el contrario, sobrepujase a lo que pueden resistir sus tiernos años, quedará abrumado bajo el peso de tan penosa carga, y embotándose su entendimiento, serán inmediata consecuencia el hastío del saber y la ignorancia. Se necesita calcular con tino la dosis de instrucción que le conviene y dársela por grados conforme se va haciendo capaz de recibirla; teniéndose presente que estudios propios para los hijos del norte, más tardos, sí, pero más atentos y meditabundos, no cuadran a ingenios vivos, ardientes y de imaginación fogosa, como son generalmente los que nacen en el mediodía. Así se ve que en España producen mal efecto métodos que en Alemania y Bélgica logran felices resultados.

En lo antiguo fijaba casi exclusivamente la atención el estudio del latín, que con algunos conocimientos de filosofía escolástica venía a constituir nuestra segunda enseñanza. Echáronse luego de menos las ciencias exactas y naturales, cuyo abandono ha sido tan funesto a la industria española; y después de varios ensayos hechos con no muy feliz éxito, cayose en el extremo contrario, abandonándose casi del todo el estudio de las humanidades y pretendiendo convertir a los niños puramente en físicos y matemáticos. ¿Qué ha resultado de aquí? Sin conseguirse lo último, se han perdido los estudios clásicos y nuestra literatura actual se resiente, por desgracia, de tan fatal abandono.” (Exposición)

“Conocimientos hay que son necesarios a la generalidad de los hombres independientemente de la carrera que sigan, y otros que sólo se aplican a ciertas y determinadas profesiones. Empeñarse en que todos, sin distinción, adquieran estos últimos es perder tiempo y estudios.” (*Ibid.*)

Respecto a la importancia de la etapa secundaria, cabe citar el siguiente pasaje del propio Gil de Zárate y, en general, la sección tercera del segundo tomo de su obra *De la Instrucción pública en España*. Conviene tener en cuenta que las familias aún conservaban la inercial tendencia a enviar a sus hijos a los Seminarios en lugar de a los Institutos. Esta tendencia fue remitiendo y los Institutos fueron adquiriendo mayor peso cada vez. Según datos del propio Gil de Zárate, en 1852 el número de alumnos matriculados en Institutos triplicaba el de los matriculados en Seminarios²⁸⁴:

“Generalmente, hasta estos últimos tiempos, se ha considerado la segunda enseñanza como una mera preparación para ciertas y determinadas carreras. Este punto de vista es mezquino y falso. Si ha de corresponder á los grandes fines que acabo de mencionar, necesita organizarse con sujeción á condiciones más anchas y liberales, que la hagan digna del elevado papel que tiene que representar en el mundo civilizado.

Es la primera el suministrar á los jóvenes cierta suma de conocimientos necesarios, no solo para prepararse á seguir con fruto los estudios superiores, sino tambien para saber cuánto en hombres bien educados exige la sociedad, y cuánto habrán menester para conducirse en ésta con el debido acierto, mostrándose tan distantes del vano alarde de la jactanciosa ciencia, como de la vergonzosa ignorancia y dañosas preocupaciones.

La segunda condicion consiste en someter el entendimiento de los mismos jóvenes á una especie de gimnástica bien entendida, para que desarrollándose gradualmente, adquiera fuerza y energía, y sean los adelantos posteriores de aquellos más rápidos y eficaces; ó bien para que en el caso de abandonar los estudios, y aun de olvidar gran parte de lo aprendido, les quede la ventaja de hallarse adornados con una razon clara y poderosa, un juicio recto y un gusto exquisito; dotes que les harán ocupar con lucimiento los diferentes puestos en que la suerte los coloque. En suma, la segunda enseñanza se dirige, más bien que á instruir, á educar, fortaleciendo el cuerpo, el alma y el entendimiento.”²⁸⁵

De hecho, para Gil de Zárate, esta etapa constituye la base misma de la sociedad en su conjunto y el resorte capaz de propagar las luces de la Ilustración no ya a unas elites, sino al conjunto del cuerpo social, siguiendo la tendencia a “democratizar” la enseñanza que ya vimos asomar en Jovellanos:

“Todos los demas estudios se limitan á formar especialidades útiles para diversos objetos y necesidades; pero la instruccion secundaria ejerce su influjo en toda la sociedad, siendo, por decirlo así, la sangre que corre por sus venas para darle vida y energía, la sávia que hace crecer y fructificar el árbol de la civilizacion. Esta no se reconoce en un pueblo porque haya en él algunos grandes teólogos y diestros jurisconsultos; se gradua por la masa de luces que ha penetrado en la nacion y alcanza á mayor número de individuos. Por eso, la segunda enseñanza es objeto de particular esmero en los gobiernos ilustrados, y de saña para los opresores. Por eso tambien muestra el clero tal interés en apoderarse de ella; porque con ella sabe que tiene en sus manos el regulador de las ideas y de las aspiraciones del pueblo.”²⁸⁶

“El primero, si se atiende a lo que exige una educación perfecta, es el de la moral, de los deberes del hombre y de la religión católica; pues sin la religión, sin que se labren desde la niñez sus sanas doctrinas en el corazón del hombre, perdidos serán cuantos esfuerzos se hagan para cultivar su entendimiento. Deberá añadirse el conocimiento del globo que habitamos, de sus principales seres y de los fenómenos más notables de la naturaleza; la historia del género humano y especialmente la de nuestra patria; los elementos del raciocinio y del cálculo y las reglas del bien decir, así en prosa como en verso. Tales son las materias cuyo estudio se prescribe, encerrándolas, sin embargo, en los límites debidos; porque si de esta suerte no exceden la capacidad de los jóvenes y caben en el tiempo que es dable dedicar a su enseñanza, llevadas más allá se convertirían en carga insufrible y alimento indigesto.

En cuanto al orden de estas mismas materias, claro está que debe sujetarse al gradual desarrollo que va adquiriendo la inteligencia del joven. La memoria es la primera facultad que este puede ejercitar con aprovechamiento; conviene, pues, comenzar por los estudios que más la necesitan, como son: las lenguas, la geografía y la historia, reducida al mero relato de los hechos. Algunos quieren, a imitación de lo practicado en países extranjeros, que se principie por las matemáticas, como el estudio más propio para acostumar a la meditación y al raciocinio; pero en España la experiencia ha demostrado que en tan tierna edad es prematuro, y que los niños generalmente manifiestan más aptitud y gusto para las ciencias morales. Preciso ha sido, pues, dejar las matemáticas para los últimos años, y aun entonces no son obligatorias más que en la parte indispensable para los usos comunes de la vida; a los que deseen profundizarlas o necesiten mayores conocimientos, se les proporciona después los medios de elevarse a las teorías más sublimes.” (*Ibid.*)

Aun manteniendo la base de una educación moral y religiosa, Gil de Zárate pretende estar asumiendo el reto de secularizar la enseñanza²⁸⁷, en el sentido de excluir al clero de la función docente, si bien este proceso comienza antes, con las

desamortizaciones principalmente:

“La secularización de la enseñanza debió ser, pues, una de las bases esenciales del plan de estudios de 1845. No hacerlo así hubiera sido faltar a lo que prescribía el espíritu de la época.”²⁸⁸

“Antiguamente eran las Universidades independientes entre sí, y hasta del Gobierno mismo; cada cual tenía su régimen, sus estudios, sus métodos y aun sus pretensiones distintas; no sólo disponían arbitrariamente de sus fondos, sino que hasta era también arbitraria en ellas la enseñanza. Ya desde fines del siglo pasado trató el Gobierno de poner diques a semejante anarquía, que, tras el desconcierto general de todas las ciencias, mantenía a éstas en atraso lastimoso, perpetuando rancias ideas, doctrinas desacreditadas y perjudiciales preocupaciones. El plan de 1824, en medio de sus vicios y del espíritu reaccionario que le dominaba, hizo, no obstante, el gran servicio de establecer la uniformidad de enseñanza en todas las Universidades y sujetarlas además a un mismo régimen. El nuevo arreglo está destinado a realizar esta especie de centralización, haciendo que concurran a perfeccionarse en una misma escuela los que intenten dedicarse a la enseñanza; de este modo tendrán ocasión de oír a los más ilustres profesores; ensancharán sus conocimientos con los mayores medios que la capital ofrece; adquirirán ideas fijas sobre multitud de puntos científicos, y llevarán a los establecimientos provinciales esa uniformidad que, siendo el resultado de la discusión y del roce de opiniones encontradas, no se opone a los progresos de las ciencias, antes bien los impulsa con los esfuerzos que cada uno hace para adquirir renombre entre los sabios.” (*Ibid.*)

“La enseñanza de la juventud no es una mercancía que puede dejarse entregada a la codicia de los especuladores, ni debe equipararse a las demás industrias en que domina sólo el interés privado. Hay en la educación un interés social, de que es guarda el Gobierno, obligado a velar por él cuando puede ser gravemente comprometido. No existe entre nosotros ley alguna que prescriba la libertad de enseñanza; y aun cuando existiera, debería, como en todas partes, sujetarse esta libertad a las condiciones que el bien público reclama, siendo preciso dar a los padres aquellas garantías que han menester cuando tratan de confiar a manos ajenas lo más precioso que tienen y precaverlo contra las brillantes promesas de la charlatanería, de que por desgracia se deja harto fácilmente seducir su credulidad y mal aconsejado cariño.” (*Ibid.*)

“Art. 56. Se llamarán Institutos los establecimientos en que se dé la segunda enseñanza. Habrá Institutos de *primera clase o superiores*, de *segunda clase*, y de *tercera*. Es Instituto de segunda clase aquel en que se da la segunda enseñanza elemental en los términos que previene el artículo 3º. Es Instituto de tercera clase aquel en que sólo se proporciona parte de la misma enseñanza, pero arreglada siempre esta parte al orden de asignaturas establecido en el citado artículo 3º. Es Instituto de primera clase o superior aquel en que, además de la enseñanza elemental, existen algunas asignaturas correspondientes a la de ampliación, debiendo ser dos por lo menos.

Art. 57. Cada provincia tendrá un Instituto colocado en la capital; aunque mediando razones especiales, podrá establecerse en otro pueblo de la misma provincia.”

Gil de Zárate enumera las mejoras materiales obtenidas durante su cargo al frente de la Instrucción Pública en el capítulo XII (*Establecimientos creados: Mejoras materiales*) de su obra *De la instrucción pública en España*, tomo I:

“Las escuelas de párvulos y de adultos, nuevas en la Península, han prosperado también, aunque todavía reclaman un grande impulso; siendo 95 de las primeras y 264 de las segundas, las que existían en 1850.”²⁸⁹

“En Instrucción secundaria, se han creado once Institutos universitarios; treinta y tres provinciales de primera clase en Albacete, Alicante, Almería, Badajoz, Baleares, Bilbao, Burgos, Cáceres, Canarias, Castellón, Ciudad-Real, Córdoba, Cuenca, Gerona, Huesca, Jaen, Jerez de la Frontera, Leon, Lérida, Logroño, Málaga, Murcia, Monforte, Orense, Pamplona, Pontevedra, Santander, Segovia, Soria, Tarragona, Toledo, Vergara y Vitoria; tres provinciales de segunda clase, en Avila, Teruel y Zamora; y cuatro locales en Algeciras, Cabra, Figueras y Osuna. En todos estos establecimientos se ha organizado una segunda enseñanza completa y arreglada á los buenos principios; y por más que hayan clamado contra ella la ignorancia y los partidarios de las antiguas rutinas, muy superior á la que en todos tiempos se habia suministrado en España.”²⁹⁰

Así, la enseñanza media y la institución que la encarna, los institutos, desempeñan un papel esencial en el intento por proceder a la modernización del Estado, posibilitando la formación técnica, industrial y económica que las condiciones sociales del momento exigen:

“Para poder abordar con una calidad mínima esos nuevos rumbos hacía falta contar con futuros cuadros medios de la sociedad, aquellas personas capaces de organizar y dirigir las industrias, de promover el comercio internacional, de organizar y dirigir las nuevas instancias políticas, de convertirse en buenos expertos en las distintas profesiones, de participar con éxito en los nuevos modelos de la economía, de extender la cultura a capas más amplias de la sociedad, de asegurar el triunfo de la burguesía, en una palabra, de liderar y de sostener la nueva sociedad en el poder, la del liberalismo. Y se encontró la principal solución al problema desarrollando nada menos que un nuevo nivel de enseñanza, el de la enseñanza media, o secundaria, o intermedia. Enseñanza para la que se buscó un tipo nuevo de establecimiento, que en España fue denominado *instituto*. Su éxito fue tal que antes de mediados del siglo XIX ya funcionaban más de medio centenar.”²⁹¹

“[El Plan Pidal] es, como hemos dicho antes, la primera base legislativa de los institutos, y (...) estuvo vigente más de veinte años seguidos aunque diversos arreglos y reglamentos matizaran algunas de sus normas. Por otra parte, (...) ese Plan fue revalidado doce años después nada menos que por una Ley, la primera *Ley general de Instrucción Pública*, la de 1857, conocida como Ley Moyano.”²⁹²

Gil de Zárate y Pablo Montesino pasan por ser dos intelectuales clave en la construcción del sistema educativo español “liberal”.²⁹³

Las críticas que el Plan recibe proceden de círculos católicos. Un ejemplo de relieve lo constituye el análisis moderadamente crítico del mismo que Jaime Balmes ofrece en su periódico *El Pensamiento de la Nación*. El tema en que focaliza el dictamen es el de la centralización de la enseñanza universitaria, a la que el catolicismo se opone, como hemos ido viendo, en defensa de la libertad de enseñanza y de la preservación de espacios sustraídos a la acción del Estado. Este asunto aparecerá recurrentemente y se recrudecerá en el siglo XX:

“El sistema de centralizacion no es nuevo entre nosotros; el plan del año 24 era tambien muy centralizador; y este antecedente escuda un tanto al Sr. Pidal. Sin hacernos ilusiones sobre la situación de España, y la diferencia que nos separa de la Bélgica y de la Inglaterra, para que reclamemos un sistema de completa libertad en la enseñanza, no podemos menos de manifestar que en el provenir, quizás no muy remoto, prevemos para la España la cuestión del monopolio universitario. No descubrimos en el plan del Sr. Pidal miras

hostiles á la religion; decimos esto con la mayor sinceridad; no obstante, bueno será que nos hallemos prevenidos para lo que pueda suceder. (...)

Bajo el aspecto científico y literario la centralizacion ofrece en España menos ventajas que en otros países. (...). La centralizacion universitaria ofrecerá en España la estrañeza de un cuerpo muy grande con cabeza de enano.

(...)

El nombramiento de rectores, reservado esclusivamente al gobierno, y la intervencion de los gefes políticos, que puede estenderse mucho segun lo prevenido en el artículo 137 ,esclaviza las universidades y demas establecimientos de enseñanza de un modo desconocido hasta ahora, llevando la centralizacion á un punto innecesario para el buen órden y adelanto de la instruccion pública.”²⁹⁴

En el artículo siguiente, Balmes añade el asunto del estudio del latín e insiste en el “monopolio universitario” y en las consecuentes relaciones entre Iglesia y Estado:

“Entre estos establecimientos [públicos y privados de segunda enseñanza] no se cuentan los seminarios; pues quo ni tienen cabida en la clase de los públicos, que segun el art. 52 son aquellos que en todo ó en parte se sostienen con rentas destinadas á la instruccion pública y estan dirigidos *esclusivamente* por el gobierno, en cuyo caso no se encuentran los seminarios; ni tampoco caben en la clase de los establecimientos privados, como salta á los ojos por el nombre mismo, y se ve claro en lodo el título 2º. De esto resulta, que aun suponiendo que un seminario tenga todas las asignaturas de la segunda enseñanza elemental, no disfruta el beneficio de la incorporacion, y por consiguiente será de inferior condicion, no solo á los institutos, sino tambien á los establecimientos privados. Asi un particular cualquiera mayor de veinticinco años y que tenga las demas condiciones exigidas por la ley, podrá fundar un establecimiento de enseñanza con derecho á la validez académica de los cursos, mediante incorporacion, facultad de que estará privado un obispo en su respectivo seminario. ¿Es esto justo? ¿es religioso No culpamos la intencion; solo hacemos notar el hecho.

(...)

¿Qué resulta de las consideraciones que preceden? Una cosa bien triste; y es que asoma en España el monopolio universitario, la funesta lucha entre la Iglesia y el estado. (...) Consideramos de tanta gravedad y trascendencia este punto, que nos parece digno de que sobre él se dirigiesen á S. M. reverentes esposiciones; sobre ser muy populares en toda España, no podrian menos de sor benignamente acogidas por la Reina. Se interesa en ello la libertad de la Iglesia, se interesa la instruccion bajo el aspecto religioso, y se interesan muchísimas familias que con el sistema contrario no podrán menos de experimentar muy graves perjuicios. No nos toca á nosotros señalar á los señores obispos la conducta que deben seguir en este negocio; pero diremos ingénuamente que veriamos con mucha satisfaccion interpuesta su autoridad, levantándose su voz hasta el trono de la Reina, en bien de la religion y alivio de muchas familias.”²⁹⁵

Reglamento del plan general de estudios 22 de octubre de 1845.

Un Real Decreto fija las normas de aplicación del plan de estudios a los Colegios particulares de Segunda Enseñanza. Este plan es la pieza legislativa dirigida al sector social de clase media, que consagra la creación de los institutos.

- 1846: La Dirección General de Estudios pasa a denominarse Dirección General de Instrucción Pública, antecedente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900), y queda integrada en el Ministerio de Fomento.

- 1847: Plan de Estudios por Real Decreto de 8 de julio²⁹⁶, siendo ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Nicomedes Pastor Díaz, con el fin de aplicar “las observaciones hechas por la comisión nombrada para revisar el plan de 17 de

septiembre de 1845; y deseando fijar definitivamente las bases de la instrucción pública en España”. Se procedió a la separación definitiva de la segunda enseñanza y la Facultad de Filosofía²⁹⁷. Se establecen, por tanto, cinco años para la segunda enseñanza (artículo 2º), el título de *Bachiller en filosofía* para el que haya cursado esos cinco años y supere el examen de grado de la Facultad de Filosofía (artículo 6º), tres años posteriores a este título para la licenciatura, en letras para la sección de literatura o de ciencias filosóficas de esta facultad, en ciencias para las secciones de ciencias físico-matemáticas o de ciencias naturales, de la misma facultad (artículo 7º). Respecto al acceso a las otras facultades (Teología, Jurisprudencia, Medicina y Farmacia) se exige el graduado de bachiller en filosofía y la licenciatura supone siete años de estudios, previa obtención del grado de bachiller en la facultad correspondiente (artículos 8º a 20º).

- 1849: Real Decreto de 11 de agosto en el que se legisla sobre los libros de texto, con la pretensión de “uniformar la enseñanza en todos los establecimientos del Reino”, atendiendo preferentemente a “la uniformidad en la doctrina” sobre la “libertad de concurrencia, que las obras sean muchas y varias y que no se imponga traba alguna a su composición”, bien entendido que un libro de texto ha de servir “para propagar la ciencia, no para hacerla progresar”.

Plan de Estudios por Real Decreto de 14 de agosto siendo ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Bravo Murillo²⁹⁸. En él, se establece, de manera pormenorizada, el orden y distribución de las asignaturas de la segunda enseñanza, en función de la experiencia obtenida tras la aplicación del Plan de 1847 sobre las materias que por su dificultad exigen mayor tiempo de dedicación y teniendo en cuenta la necesidad de “conciliar la mayor asistencia de los alumnos á cátedras con la menor permanencia de los mismos dentro del establecimiento; porque si anteriormente era un mal que los cursantes invirtiesen mayor suma de tiempo que la necesaria para asistir á las aulas con los descansos convenientes, no será menos grave y trascendental el proporcionar á los desaplicados un pretexto para eludir la sujeción de la disciplina doméstica, y entregarse lastimosamente á la disipación y á la holganza”. La preocupación por el papel de las familias en la educación de los jóvenes se hace presente, como vemos, en la legislación educativa, que adopta, en este caso, medidas encaminadas a facilitar la labor a los padres:

“Por la nueva combinación los padres ó encargados de la educación de los alumnos pueden vigilarlos cuidadosamente, puesto que sabrán con toda exactitud el tiempo que aquellos han de invertir en el estudio público, así como podrán deducir el que les quede disponible para el estudio privado.”

- 1850: Plan de Estudios por Real Decreto de 28 de agosto siendo ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Seijas Lozano²⁹⁹. Sigue, en general, la línea del plan de 1845, si bien se suprime la sección de ciencias filosóficas, promocionando de ese modo las ciencias físico-matemáticas por estar directamente vinculadas al desarrollo industrial de la nación:

“Circunstancias que no es necesario recordar, habían reducido nuestras escuelas á tan estrechos límites, que los conocimientos, en otros tiempos con tanta gloria adquiridos, habían decaído visiblemente; y los que la moderna civilización impulsa en el mundo científico, apenas eran cultivados, ó lo eran privadamente, sin elementos y medios, y muchas veces arrojando riesgos y persecuciones. De la filosofía apenas se enseñaban algunos ramos, y las llamadas facultades mayores se habían encerrado en círculo tan mezquino, que no podían responder ni á la ilustración del siglo ni á sus necesidades intelectuales. Escasos eran los estudios especiales, á tal punto, que su falta ejerció un funesto influjo en todos los ramos de la riqueza pública, calamidad que aun pesa sobre nosotros, y cuyas consecuencias habremos de sentir

todavía por largo tiempo.

(...) La segunda enseñanza que prepara al hombre para entrar en el mundo, no ya instruido, sino con los elementos indispensables para conocer lo que somos, y lo que nos debemos unos á otros, la utilidad que pueden prestarnos los objetos exteriores, y cuanto constituye la cultura de todo aquel que pertenece á una sociedad civilizada, esta enseñanza, repito, estaba abandonada enteramente. De la instrucción primaria se pasaba á la superior sin mas preparacion que el ligero y mal dirigido estudio del latin, indispensable para comprender el texto de algunas asignaturas.” (Preámbulo)

“Escasos adelantos pueden hacerse por ahora en la segunda enseñanza. Siendo esta el complemento de las instrucción primaria, y aquella en que los jóvenes deben completar su educacion, estudiar idiomas vivos y muertos, adquirir un conocimiento, aunque elemental, de ciertos ramos del saber, necesarios para presentarse en el mundo, sin las prevenciones y errores extendidos en el vulgo, no solo prepara al estudio profundo de las ciencias, sino que constituye al hombre culto y dispuesto á recibir una instrucción superior ó especial, científica ó artística y aun simplemente social.” (*Ibid.*)

Estos textos resultan clarificadores acerca del proyecto en marcha de construcción nacional por medio del sistema educativo. Este proyecto necesita el control y diseño de la enseñanza secundaria, superflua en el antiguo modelo socio-económico, que no requería más que una enseñanza elemental (primaria) en la que los sujetos aprendieran los rudimentos de lectura, escritura y cálculo, y la enseñanza superior para la formación de las élites. Paulatinamente, el Estado necesita la incorporación de capas de la población cada vez más numerosas a la fase escolar preuniversitaria para satisfacer las exigencias económicas y tecnológicas que el proceso de industrialización y modernización del país exige. El creciente peso de la segunda enseñanza en el sistema educativo español responde, en consecuencia, a su grado de desarrollo socio-económico y demográfico.

“A las ciencias físico-matemáticas y a las naturales era conveniente darles mayor extensión, tanto para que abarcase su enseñanza todo lo que estos importantes ramos del saber contienen de interesante, cuanto porque de ellas en gran manera depende el porvenir de nuestra industria, harto necesitada de los auxilios de la ciencia. Además es indispensable ir formando profesores de ciertos ramos que son la base de toda enseñanza industrial, de la que con afán se ocupa el Gobierno.” (*Ibid.*)

La industrialización precisa mano de obra cualificada que la haga posible cada vez a mayor escala, lo que no sería viable sin esa especialización técnica regulada por el sistema de enseñanza pública. Para ello la segunda enseñanza se revela como la institución clave:

“Desgraciadamente, Señora, estos estudios [los estudios especiales] han sido los más abandonados en nuestra patria, siendo escasísimos los ramos que se han cultivado, creciendo la necesidad de su planteamiento cada día, señaladamente el de aquellos sin los cuales la industria no puede desarrollarse ni tomar incremento. Para establecerlos, sin embargo, tocábamos dificultades de gran cuenta, no siendo la menor la falta de profesores y lo costoso de las enseñanzas. En países mas desahogados que el nuestro, estos estudios han sabido combinarse de modo que, aprovechándose todos los elementos de las escuelas públicas puramente literarias, é incorporando en ellas sus gastos, se han reducido estos al aumento de cátedras especiales para los ramos de aplicación: para conseguirlo, la segunda enseñanza se ha organizado de manera que sus estudios ó parte de ellos puedan servir de base á los otros ó combinarse fácilmente con ellos.

Esto era de lo que principalmente debía cuidarse en España, y á esto se han

encaminado las miras del Ministro que tiene la honra de dirigirse á V. M. A este fin se estan organizando las escuelas normales de instruccion primaria, porque en ellas es en las que debe fundarse el cimiento de esa reforma. Con el mismo objeto se ha planteado la de las escuelas de bellas artes, dirigiendo sus enseñanzas á un fin artístico é industrial; y por último, modificada en el Plan la segunda enseñanza, está combinada la organizacion de los Institutos de modo que sirvan á la vez de escuelas especiales donde convenga su creacion y haya medios á propósito. Así podrá desde luego el Ministro proponer á V. M. la creacion de algunas de esas escuelas tan necesarias, cuyos proyectos tiene ya formados y elevará en breve á la aprobacion de V. M.” (*Ibid.*)

La instrucción primaria se rige por la ley provisional de 21 de julio de 1838. La segunda enseñanza da comienzo a los 10 años y tiene una duración de cinco cursos. Los dos primeros años pueden cursarse en régimen de enseñanza doméstica. Se incluye el estudio de Religión y Moral y del Latín y el Griego. El estudio de lenguas vivas no es obligatorio.

Creación, siguiendo el modelo francés, de la *Escuela Normal de Filosofía* para la formación de profesores, y profesionalización de la segunda enseñanza. Para la dirección de este centro Gil de Zárate nombró a Fernando de Castro. Fue suprimida dos años después.

- 1851: Concordato de 16 de marzo, que supone la ruptura del proceso secularizador y procede a una sacralización de la enseñanza, en un intento por conciliar el liberalismo moderado con las pretensiones de la Iglesia. Los artículos más importantes desde el punto de vista de la enseñanza son los siguientes, en particular el 2º:

“Artículo1: La Religión Católica, Apostólica, Romana, que, con exclusión de cualquier otro culto, continúa siendo la única de la nación española, se conservará siempre en los dominios de S.M. Católica, con todos los derechos y prerrogativas de que debe gozar según la Ley de Dios y lo dispuesto por los sagrados Cánones.

Artículo 2º En su consecuencia, la instrucción en las Universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas o privadas de cualquier clase será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica; y a este fin, no se pondrá impedimento alguno a los Obispos y demás prelados diocesanos encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina de la fe y de las costumbres y sobre la educación religiosa de la juventud en el ejercicio de este cargo, aun en las escuelas públicas.

Artículo 3º Tampoco se pondrá impedimento alguno a dichos prelados ni a los demás sagrados ministros en el ejercicio de sus funciones, ni los molestarán nada, bajo ningún pretexto, en cuanto se refiera a los deberes de su cargo; antes bien, cuidarán todas las autoridades del reino de guardarles y de que se les guarde respeto y consideración debidos, según los divinos preceptos, y de que no se haga cosa alguna que pueda causarles desdoro o menosprecio. S. M. y su real gobierno dispensarán asimismo en los casos que les pidan, principalmente cuando haya que oponerse a la malignidad de los hombres que intenten pervertir los ánimos de los fieles y corromper sus costumbres, o cuando hubiere de impedirse la publicación, introducción o circulación de libros malos o nocivos.

Artículo 38. Los fondos con que ha de atenderse a la dotación del culto y del clero serán:

1º El producto de los bienes devueltos al clero por la Ley de 3 abril de 1845.

4º. Una imposición sobre las propiedades rústicas y urbanas, y riqueza pecuaria en la cuota que sea necesaria no para completar la dotación [...] Además, se devolverán a la Iglesia, desde luego, y sin demora, todos los bienes eclesiásticos no comprendidos en la expresada ley de 1845 y que

todavía no hayan sido enajenados.

Artículo 41. Además la Iglesia tendrá derecho a adquirir por cualquier título legítimo, y su propiedad y todo lo que posee ahora o adquiriera en adelante será solemnemente respetada.

Artículo 42. A este supuesto, atendida la utilidad que ha de resultar a la religión de este convenio, el Santo Padre, a instancia de S.M. católica y para proveer a la tranquilidad pública, decreta y declara que los que durante las pasadas circunstancias hubiesen comprado en los dominios de España bienes eclesiásticos, al tenor de las disposiciones antes a la sazón vigentes, y estén en posesión de ellos, y los que hayan sucedido o sucedan en sus derechos a dichos compradores, no serán molestados en ningún tiempo ni manera por Su Santidad ni por los Sumos Pontífices sus sucesores, antes bien, así ellos como sus causahabientes, disfrutaran segura y pacíficamente la propiedad de dichos bienes y sus emolumentos y productos.”

El 20 de octubre el Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas pasa a denominarse de Fomento, y los asuntos relativos a la Instrucción Pública pasan al de Gracia y Justicia, medida que parece del agrado de los llamados *neocatólicos*. Gil de Zárate deja de dirigir la Instrucción Pública.

- 1852: Real Decreto de 21 de mayo por el que se suprimen las Facultades de Teología en las Universidades. En adelante, los grados de Teología y Cánones se obtienen sólo en los Seminarios. Además, se elimina la asignatura de Religión y Moral que se impartía en la segunda enseñanza. En su lugar se restableció el curso de Filosofía Moral. La razón de estas medidas parece ser la desconfianza por parte del Episcopado respecto de los encargados de impartir esas asignaturas. De ahí que se trate de una medida respaldada por la Iglesia, en contra de lo que pudiera parecer a primera vista. De hecho, Menéndez Pelayo estima que la supresión de la Teología en las Universidades es una de las ventajas más positivas para la Iglesia en ese Concordato, teniendo en cuenta que había perdido su influencia en ellas:

“Pero, aunque el Concordato haya sido roto o falseado dos o tres veces así por gobiernos conservadores como por gobiernos revolucionarios, siempre será cierto que tiene el valor y la fuerza de ley del reino y que, con arreglo a él, la enseñanza en universidades, colegios, seminarios y escuelas privadas o públicas de cualquiera clase ha de ser conforme en todo a la doctrina de la religión católica, quedando los establecimientos públicos de instrucción bajo la vigilancia de los obispos en materias de fe y costumbres. Se obligan además los poderes civiles a dispensar su patrocinio y apoyo a los prelados, siempre que le invoquen para el libre ejercicio de sus funciones, especial y señaladamente cuando se trate de oponerse a la propaganda herética o escandalosa, sin que con ningún color ni pretexto pueda ser perturbada ni atropellada la autoridad eclesiástica.

Hace años que todo esto es letra muerta. Nuestros gobiernos han tomado del Concordato la parte de león; se han aprovechado de la nueva demarcación de diócesis para suprimir obispados, pero no para crearlos nuevos, fuera del de Vitoria, no erigido hasta 1861. Desaparecieron las colegiadas y no se aumentaron grandemente las parroquias. Desapareció la Comisaría de Cruzada, pero no aquella famosa oficina ministerial llamada *Agencia de Preces*.

Las ventajas más positivas que la Iglesia sacó de aquel convenio fueron el reconocimiento pleno de su derecho de adquirir, la devolución de los bienes no enajenados, que habían de convertirse inmediatamente en títulos intransferibles del 3 por 100; la seguridad legal del modo y forma en que había de hacerse el pago de las dotaciones de culto y clero, la extinción de todas las jurisdicciones privilegiadas y exentas y, finalmente, la supresión de la teología universitaria, que los progresistas restablecieron *ab irato* en 1854, y que los mismos progresistas, con otro golpe no menos *ab irato*, volvieron a

suprimir en 1868, con las mismas razones o sinrazones para lo uno que para lo otro; ejemplo notable de la lógica y consecuencia con que suelen proceder los reformadores.”³⁰⁰

Según esto, no resultaría de extrañar el hecho de que fueron los progresistas los que en 1854 la restablecieron.³⁰¹

Reforma del Plan de Estudios, Real Decreto de 10 de septiembre³⁰² siendo ministro de Gracia y Justicia Ventura González Romero, firmante del Concordato de 1851. Según este decreto la segunda enseñanza volvía a ser considerada como etapa preparatoria para los estudios superiores:

“Por eso el Gobierno no ha vacilado en aceptar la reforma propuesta por la comisión, considerando la segunda enseñanza, no como estudios generales que completan la educación, sino como medio de prepararse para las facultades mayores. Otra cosa, sobre innecesaria, trae el daño de desalentar á muchos alumnos, obligándoles á una variedad simultánea de estudios superior á sus fuerzas; de engreír á otros, poniéndoles así en el camino del orgullo, perjudicialísimo para la adquisición de la verdadera ciencia; de acostumbrarlos á todos á la superficialidad, grave inconveniente para que aprovechasen en las facultades en que se necesita profundizar, y de ser no pocas veces causa del malogramiento de algunos, cuya organización no podía resistir á tan dura prueba.”

La medida parece responder a un intento por impedir el riesgo de cierta banalización del saber en la segunda enseñanza, por su excesiva generalidad, banalización que, como veremos, la enseñanza pública de finales del s. XX consumará. Además, se incentiva la enseñanza del latín al aumentar su tiempo de estudio, ya que “las obras científicas y literarias mas estimadas en todas las facultades están escritas en idioma latino, y que por esta razón y porque el estudio de esa lengua perfecciona la nuestra y aumenta nuestros medios analíticos, es imposible aprender profundamente varias asignaturas sin el conocimiento sólido de ella.” La segunda enseñanza queda dividida en dos periodos. En el segundo se imparten “elementos de filosofía” en tres años. Su duración es mayor pero menor la cantidad de asignaturas, por lo que se suprime el año preparatorio.

- 1854: El gobierno progresista restablece las Facultades de Teología.³⁰³
- 1855: Real Decreto de 17 de junio por el que la Instrucción Pública pasa de ser competencia del Ministerio de Gracia y Justicia a depender del Ministerio de Fomento, medida grata a los liberales.

Con respecto al proceso de secularización, hay que mencionar el Real Decreto de 29 de septiembre, siendo ministro de Gracia y Justicia Manuel de la Fuente Andrés, por el que se despoja a los Seminarios del derecho a otorgar grados académicos de segunda enseñanza.³⁰⁴ Además, se establece que queden bajo la potestad de la Corona:

“El Gobierno desea que los Seminarios sean planteles de buenos párrocos; quiere para esto que queden limitados á lo que deben ser; que se segregue de ellos todo lo que no es peculiar á su instituto; que la potestad temporal tenga la inspección necesaria, la que ha ejercido siempre, la que sin mengua de la soberanía no puede dejar de ejercer.” (Exposición)

Esta medida queda revocada al año siguiente, por Real Decreto de 24 de octubre, firmado por Seijas Lozano, ministro de Gracia y Justicia³⁰⁵.

Proyecto de Alonso Martínez: *Proyecto de Ley de Instrucción pública* presentado por el Ministro de Fomento el 22 de diciembre. En este proyecto se postula la gratuidad de la enseñanza primaria:

“La enseñanza primaria, que tantos progresos ha hecho desde la ley de 1838, debe ser extensiva a todos, porque todos la necesitan; deber del Estado es proveer a esta necesidad social y procurar que no haya un solo español que carezca de ella. Es menester, por tanto, extenderla a todas las localidades, aproximarla a todas las personas y facilitarla a todos que gratuitamente puedan recibirla.”³⁰⁶

Así como la correlativa obligatoriedad de la enseñanza (aún no de la escolarización pues cabía la educación en el hogar bajo determinados criterios³⁰⁷):

“La primera enseñanza es obligatoria para todos los españoles. Los padres y tutores enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de los seis años, hasta la de nueve... Los que no cumplieran este deber esencial, habiendo escuela en el pueblo o a distancia tal que puedan los niños concurrir comodamente, serán amonestados y compelidos por la autoridad y castigados en su caso con arreglo a las disposiciones del Código Penal.”³⁰⁸

Sin embargo, Gil de Zárate indica que en la ley de 1838 ya se contemplaba el principio de la obligatoriedad, pero fue suprimido por la comisión del Congreso.³⁰⁹ El título de “Bachiller en Filosofía” tomaba la denominación de “aprobado en segunda enseñanza”. La ley Moyano optará por la antigua denominación de “Bachiller en Artes”, que perdurará hasta 1870.

Por primera vez se separan las Facultades de Ciencias y Letras, división recogida después por la Ley Moyano³¹⁰.

- 1857: *Ley de Bases* de 17 de julio autorizando al gobierno a formar y promulgar una ley de Instrucción pública.

Ley Moyano: *Ley de Instrucción Pública*, sancionada por S. M. el 9 de Septiembre de 1857. La primera enseñanza es obligatoria de los seis a los nueve años, y su gratuidad es selectiva:

“Artículo 1º, base 6.ª La enseñanza pública primera será gratuita para los que no puedan pagarla, y obligatoria para todos, en la forma que se determine.”

La segunda enseñanza, por su parte, tiene una duración de 6 años:

“Artículo 13. Los estudios generales de segunda enseñanza se harán en dos períodos: el primero durará dos años, y el segundo cuatro.”

“Artículo 17. Para principiar los estudios generales de la segunda enseñanza se necesita haber cumplido nueve años de edad y ser aprobado en un examen general de las materias que abraza la primera enseñanza elemental completa.”

“Artículo 20. Para pasar al segundo período de la segunda enseñanza se requiere haber sido aprobado en un examen general de las materias que contiene el primero.”

“Artículo 23. Terminados los estudios generales de segunda enseñanza, y probados los seis cursos, podrán los alumnos ser admitidos al examen del grado de Bachiller en Artes.”

El título de Bachiller en Artes era necesario para el acceso a las facultades (artículo 26).

El artículo 170 abordaba la inmovilidad del profesorado. Su falta de concreción fue usada en los expedientes disciplinarios a los profesores krausistas en 1865-1868 y 1875:

“Ningún Profesor podrá ser separado sino en virtud de sentencia judicial que le inhabilite para ejercer su cargo, o de expediente gubernativo, formado con audiencia del interesado y consulta del Real Consejo de Instrucción pública, en el cual se declare que no cumple con los deberes de su cargo, que infunde en sus discípulos doctrinas perniciosas, o que es indigno por su conducta moral de pertenecer al Profesorado.”

Lo más relevante de la Ley Moyano es, seguramente, su propio carácter de ley, que le otorgaba una estabilidad a salvo de los cambios sucesivos de gobierno, a diferencia de los distintos planes aprobados por decreto, a expensas siempre del ejecutivo de turno.

Además, se organizó un sistema de oposiciones para catedrático de instituto y el currículo de Bachillerato permaneció estable hasta 1870. El punto que mayores discusiones generó en las Cortes fue el derecho de inspección otorgado por el Concordato de 1851 a la Iglesia y al que no se hacía mención en el proyecto de ley presentado al Congreso, y su papel censor sobre los libros de texto. Por las presiones recibidas fue recogido en el preámbulo pero no en las bases. En el articulado definitivo de la ley se regulaba el derecho de inspección eclesiástica:³¹¹

“Artículo 92. Las obras que traten de Religión y Moral no podrán señalarse de texto sin previa declaración de la Autoridad eclesiástica, de que nada contienen contra la pureza de la Doctrina ortodoxa.

Artículo 93. De los libros que el Gobierno se propusiere señalar para ejercicios de lectura en la primera enseñanza, se dará conocimiento a la Autoridad eclesiástica con la anticipación conveniente.”

“Artículo 295. Las Autoridades civiles y Académicas cuidarán, bajo su más estrecha responsabilidad, de que ni en los Establecimientos públicos de enseñanza ni en los privados se ponga impedimento alguno a los RR. Obispos y demás Prelados diocesanos, encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina de la Fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud, en el ejercicio de este cargo.

Artículo 296. Cuando un Prelado diocesano advierta que en los libros de texto, o en las explicaciones de los Profesores, se emiten doctrinas perjudiciales a la buena educación religiosa de la juventud, dará cuenta al Gobierno; quien instruirá el oportuno expediente, oyendo al Real Consejo de Instrucción pública, y consultando, si lo creyere necesario, a otros Prelados y al Consejo Real.”

- 1858: Real Decreto de 26 de agosto³¹² por el que se aprueba un Programa general de estudios de segunda enseñanza, siendo Ministro de Fomento Rafael de Bustos y Castilla, Marqués de Corvera. Se reduce la segunda enseñanza a un único ciclo de 5 años de duración mínima:

“Para realizar este plan es menester usar ampliamente de la facultad que al gobierno concede el art. 74 de la ley [de 9 de septiembre de 1857, ley Moyano], bien que ajustándose siempre al sentido de las bases explícitamente adoptadas por el Parlamento. Así, los dos periodos en que hoy se dividen los estudios generales de segunda enseñanza se reducen á uno solo cuya duracion mínima se fija en cinco años, tiempo que tal vez no sea

bastante para que en él acaben su tarea la mayoría de los alumnos; pero que se ha señalado á fin de que los sobresalientes no se vean obligados a permanecer en el instituto más tiempo del necesario, y de que los demás se estimulen al estudio con el atractivo del premio más estimado de los jóvenes, la pronta terminación de la carrera.” (Exposición)³¹³

Para acceder a la segunda enseñanza se exige haber cumplido nueve años de edad y superar un examen general de las materias de la primera enseñanza (artículo 1º). En la línea marcada por la Ley Moyano, y aun por disposiciones anteriores, pero explícitamente consignado en este caso, se pretende edificar un modelo educativo que propicie el impulso y la consolidación de la clase media, elemento indispensable en la construcción de una nación política moderna, por medio del reforzamiento de la segunda enseñanza en la figura de los Institutos (aspecto en el que Gil de Zárate, como tuvimos ocasión de ver, puso significativo énfasis):

“Una de las ideas capitales que guían en esta materia al Ministro que suscribe es la de que los Institutos ofrezcan al público, tanto la enseñanza que ha de recibir el que se proponga seguir una carrera científica ó pretenda solo adquirir los conocimientos indispensables á toda persona culta, como la instrucción que sin carácter rigurosamente científico, conduce al atinado ejercicio de las diferentes industrias. Así la clase media tendrá en estos establecimientos facilidad para ilustrarse y para prepararse á desempeñar convenientemente las diferentes profesiones en que gana la subsistencia.” (*Ibid.*)

Sin embargo, a pesar de legislar sobre las materias que han de impartirse en la etapa, se reconoce el derecho paterno a dirigir la instrucción de los hijos. De ahí, la flexibilidad en los estudios:

“Mas no se infiera de aquí que cuantos jóvenes entren en los Institutos estarán obligados á estudiar todas las materias que puedan cursarse en ellos; al contrario, se da cuanta latitud es posible al derecho que los padres tienen de dirigir la instrucción de sus hijos, segun su disposicion natural, el estado de su fortuna, su posicion social, sus esperanzas y sus aspiraciones. Por eso, en lugar de sujetar los estudios á determinada sucesión, como hasta ahora se habia hecho, cada alumno podrá en adelante matricularse en las asignaturas que prefiera, con tal que no se oponga á ello el orden lógico de los estudios; bien que fijándose el número máximo de lecciones diarias para evitar que los niños se empuen imprudentemente en trabajos superiores á su tierna inteligencia y peligrosos parra la salud.” (*Ibid.*)³¹⁴

Flexibilidad que está presente también, con las restricciones y condiciones que recoge el articulado³¹⁵, en lo relativo a la enseñanza doméstica:

“Con la misma mira de respetar hasta donde sea posible la voluntad de los padres, se ha procurado dar mayor amplitud á la enseñanza doméstica, dejando en libertad de hacer en los establecimientos públicos, ó particularmente, el estudio de todas aquellas asignaturas en que no se necesitan grandes medios materiales de instruccion, y que fundamentalmente se presume serán desempeñados con acierto por profesores privados.” (*Ibid.*)

- 1859: Real Decreto de 22 de mayo³¹⁶ por el que se aprueba un Reglamento de segunda enseñanza siendo Ministro de Fomento Rafael de Bustos y Castilla, Marqués de Corvera. En el Capítulo II del Título III, dedicado al orden de las clases y método de enseñanza, podemos ver un antecedente de lo que acabará siendo un tópico de la pedagogía del s. XX, bajo la fórmula, de fuerte carga retórica, “atención a la diversidad”:

“Artículo 108: Los profesores cuidarán muy particularmente de acomodar su enseñanza á la capacidad de los alumnos no remontándose á teorías superiores á su alcance, y procurando que alternen la explicacion y al conferencia á fin de mantener viva su atencion. Procurarán tambien excitar la emulacion con certámenes que pongan á prueba el aprovechamiento de sus discípulos”

No estará de más precisar que en el caso que nos ocupa, y a diferencia de la pedagogía postmoderna, este afán por “acomodar” la enseñanza a la capacidad de los alumnos se restringe al ámbito académico, sin invadir el campo de lo afectivo. Lo relativo a la disciplina en el aula queda recogido en los artículos 109, 110, 111, 112, 113 y 114.

En el artículo 143, dentro del Capítulo III dedicado a las obligaciones de los alumnos, se especifica que la autoridad escolar alcanza a los alumnos incluso fuera del establecimiento de enseñanza:

“Desde el día en que el alumno se inscriba en la matrícula queda sujeto á la Autoridad escolástica dentro y fuera del establecimiento.”

La tendencia apuntada aquí, en un contexto específico de construcción de ciudadanía por medio de un sistema de enseñanza en ciernes, se consolidará más adelante, en pleno s. XX, en un contexto muy diferente, como tendremos ocasión de estudiar. Esta tendencia marca el cauce, la dirección de la enseñanza: La escuela, en su movimiento de expansión hacia la masificación, va a ir penetrando paulatinamente en todos los aspectos de la vida de los estudiantes.

- 1861: Real Decreto para la modificación del plan de estudios de segunda enseñanza, de 21 de agosto³¹⁷, en base a lo dispuesto en el artículo 74 de la Ley Moyano, como en el caso del programa general de estudios de 1858. Por este decreto, la edad de acceso a la segunda enseñanza pasa de nueve a diez años y se exige superar un examen general de las asignaturas de la primera enseñanza elemental (artículo 1º):

“Considerada esta en sus primeros cursos académicos como ampliación de la primera, más bien que como instrucción y preparación para las superiores, se estimó suficiente, hasta ahora, la edad de nueve años para ingresar en ella. Pero los resultados acreditan que por este medio, ni la primera enseñanza se termina convenientemente, ni se siguen los estudios de la segunda con el aprovechamiento y fruto que son de desear. la observación y la experiencia obligan a mudar de propósito, a distinguir ambos períodos de estudio, y a exigir para pasar del primero al segundo, la edad de diez años y la prueba, mediante detenido examen, de que el alumno posee con perfección las materias de la instrucción primaria elemental.” (Exposición)

Los alumnos que hayan finalizado el quinto año habiendo superado las asignaturas que el decreto establece en su artículo 2º, además de un curso de lengua francesa, podrán aspirar al grado de Bachiller en Artes. Este decreto contempla también la enseñanza doméstica según lo prescrito por el artículo 157 de la Ley Moyano, imponiendo ciertas condiciones (artículos 4º, 6º, 7º y 8º).

Real Orden de 22 de agosto³¹⁸ dictando disposiciones para el cumplimiento del Real Decreto sobre la reforma del plan de estudios de segunda enseñanza. El mayor interés de esta orden estriba en las líneas metodológicas que marca con respecto a la aplicación de la reforma de los estudios de 21 de agosto de 1861 sobre la ley de 1857:

“En el estado actual de cultura no puede ninguna persona que aspire a

regular educación literaria prescindir de los estudios elementales de este período, ni es lícito desconocer que en ellos estriba el sólido fundamento de los superiores y facultativos. Las dificultades, pues, deben ser parte para avivar y estimular el empeño a fin de removerlas, mas no para desviarse de la trazada senda.

Penetrada la Reina (Q.D.G.) de estas consideraciones, y deseando que la segunda enseñanza sea sencilla, metódica, verdadera y sólida, se ha dignado expedir el Real decreto de 21 del presente mes, cuyas disposiciones van encaminadas a que los alumnos adquieran, de los diez a los quince años por punto general, los conocimientos elementales, literarios y científicos que, despertando y desarrollando su entendimiento, lo preparen convenientemente para el cultivo en mas alto grado de las ciencias y de todo género de literatura.” (Circular)

Así, se establecen criterios bastante pormenorizados sobre el examen general:

“Habrá de cuidarse primeramente que los exámenes de ingreso justifiquen el paso del alumno de la primera a la segunda enseñanza.

Sin exagerar un rigor impertinente con examinandos de tierna edad, ha de procurarse que el examen sea bastante detenido, general de todas las materias de la enseñanza primaria, y el fallo tan justo como lo han sido siempre los de los Tribunales, que en esta parte ejercen la plenitud de la autoridad académica. En la hoja de examen se anotarán las preguntas que de doctrina cristiana y gramática castellana se hicieren al alumno, y se conservarán la operación de aritmética que este hubiere practicado, y las sentencias o períodos que al dictado hubiese escrito.” (*Ibid.*);

para la elección de libros de texto:

“La índole elemental de toda la segunda enseñanza, así como la edad en que se recibe, obligan a especial cuidado en la extensión que se haya de dar a las asignaturas, y en la claridad y sencillez de los libros y programas.

El cuadro de cada materia se trazará de modo que, sin fatiga y dando tiempo a la repetición, ejercicio y práctica, pueda recorrerlo el alumno en los seis primeros meses del curso, consagrándose los restantes al repaso y nuevos y continuados ejercicios.

Los libros voluminosos producen tales daños que solo por su desproporcionada extensión deben desterrarse de esta enseñanza, puesto que en vez de alentar con agrado la tierna afición e inteligencia, la cansan, abruman y esterilizan.

Si a pesar de esto hubiese que usarlos, a falta de otros, el Profesor separará cuidadosamente lo elemental y fácil de lo difuso y redundante.

Perfectamente ajustado al libro ha de ser el programa, sin temas ni preguntas que aquel no resuelva, y tal que satisfaga a estas dos principales condiciones: la de definir y prefijar la materia, dividiéndola en el número de lecciones correspondiente al tiempo que en su enseñanza ha de invertirse, y la de guardar con los de otras asignaturas sucesivas o análogas la debida relación, que evite diferencia de método, intrusiones y duplicaciones.” (*Ibid.*);

sobre el método didáctico que ha de seguirse en el aula con los estudiantes:

“En punto al método de enseñanza y orden de las clases, se observarán las disposiciones del reglamento de 22 de Mayo de 1859 y las siguientes prevenciones.

La más general y útil consiste en que den lección y repaso diariamente el mayor número de alumnos que sea posible, y en que se mantenga despierta su atención, tan difícil de fijar en los primeros años de la vida, con breves explicaciones de las cosas y conceptos que las requieran, y obligándoles a repetición, práctica, demostraciones y ejercicios constantes.

Los largos discursos y aun las explicaciones prolongadas, por grande que sea su mérito y su método, son por lo regular superiores a la atención que permiten los pocos años y la movilidad en ellos de la imaginación y de todas las facultades. Rara vez deben emplearse.

Al dar los Profesores parte mensual del comportamiento de sus alumnos, expresarán las veces que hayan preguntado a estos lección o repaso, y las pruebas que hubiesen obtenido de su inteligencia y aplicación.” (*Ibid.*)

Como podemos apreciar, el llamado método de la clase magistral ya resultaba sospechoso pedagógicamente en determinadas fases de la formación del alumno. La pedagogía postmoderna no introduce, en este aspecto, como en tantos otros, más innovación que la de extender esta precaución de manera acrítica a la totalidad del proceso formativo y a todas las edades.

Así mismo, es digna de ser destacada la preocupación por precisar el método didáctico específico para cada asignatura y curso:

“En cada uno de los años ha de tenerse también en cuenta otras advertencias, que varían al tenor de la importancia de las asignaturas y de la preparación que se presume en los alumnos.

En el primer año, dispuesto como el tránsito mas natural de la primera a la segunda enseñanza, el estudio de la gramática latina y castellana deberá reducirse al conocimiento, clasificación de las palabras, sus accidentes y propiedades. Una sola lección deben dar de memoria los alumnos en la clase de la mañana, invirtiéndose el tiempo restante en la lectura y corrección de concordancias y oraciones sencillas: por la tarde se repasará, empezarán a la mayor brevedad posible los ensayos de traducción y análisis, y finalmente, se leerá y explicará la lección de la mañana siguiente.

La asignatura de doctrina cristiana e historia sagrada comprenderá la explicación del catecismo, que los alumnos repetirán de memoria, y la historia del Antiguo y del Nuevo Testamento.

La clase de principios y ejercicios de aritmética ha de servir para que el alumno no olvide lo aprendido en la primera enseñanza, y se prepare para el estudio de las matemáticas. Comprenderá los axiomas y definiciones indispensables, las operaciones aritméticas, sin penetrar todavía en profundas razones y demostraciones matemáticas, y el sistema de reducción de medidas, pesas y monedas. El trabajo del alumno ha de ser de ejercicios, exigiéndosele que en un libro o cuaderno ejecute fuera de cátedra los que se le señalen.

Al segundo año se terminará el estudio de la gramática latina y castellana. Se distribuirá el trabajo entre la mañana y tarde, invirtiendo proporcionalmente el tiempo en la lección de memoria, traducción y análisis, corrección de versiones hispano-latinas, repaso y explicación de la lección del día siguiente.

La cátedra de geografía será de muy sucintas nociones en la parte astronómica y en la física, y se extenderá en la política y descriptiva al conocimiento de las partes del mundo, particular de Europa y especialmente de España, sus antiguas y actuales posesiones, con práctica y ejercicio continuo sobre los mapas.

En la clase de principios y ejercicios de geometría se enseñará a los alumnos los tratados de líneas, superficies y sólidos, y se empezará a ejercitarlos en el dibujo lineal. La lección de memoria sería inútil: el libro servirá para ver y reparar lo que en la cátedra debe aprenderse. La viva voz y el ejercicio han de ser los maestros.

Con esta preparación, y teniendo los alumnos doce años de edad, pueden ya emprender con gran fruto estudios más formales y científicos.

Al tercer año la cátedra diaria de traducción y análisis latina y rudimentos de lengua griega se dará en días alternados. El trabajo en la de latín consistirá en la traducción de textos clásicos, terminando con la epístola de Horacio a los Pisones, y en versiones hispano-latinas que el Profesor propondrá y corregirá. Respecto a la de griego, el nombre de rudimentos con que se

designa indica bastante su índole y carácter, y da a entender que deberá limitarse al conocimiento de las partes de la oración, repitiendo los alumnos de memoria las lecciones que el Profesor habrá preparado, con lectura y sencilla explicación.

A la enseñanza de historia acompañará siempre la aplicación de los conocimientos de geografía ya adquiridos. Se dividirá el curso, consagrando la primera mitad a las nociones de historia general, y la segunda a la particular de España hasta nuestros días.

La aritmética matemática y el álgebra, hasta las ecuaciones de segundo grado inclusive, serán objeto de exposición y demostración científica en lección diaria y continuo ejercicio durante seis meses, de provechosos resultados si el alumno cuenta con la exigida preparación de los primeros años. El repaso y repetición de los últimos meses perfeccionarán el estudio, y un saludable rigor en los exámenes dará a cada uno su merecida nota.

Continuando en el simultáneo y gradual conocimiento de las letras y ciencias, se estudiarán en el cuarto año los elementos de retórica y poética, aprendiendo los alumnos de memoria la epístola de Horacio a los Pisones, y al propio tiempo las sencillas reglas de la retórica y la poética a que debe reducirse esta cátedra, con ejercicios de traducción y composición latina y castellana, y comparación de textos sacados de los clásicos latinos y de los buenos escritores castellanos. Las reglas indispensables, unidas al ejercicio y buen gusto en la elección de modelos, han de ser los principales medios para el buen resultado de esta enseñanza.

En la de lengua griega, de asistencia alternada, repasarán los alumnos constantemente la gramática, y se ejercitarán en la traducción de sencillos textos, aliviándose por el profesor y con libros bien dispuestos el manejo del diccionario, sobradamente trabajoso para los principiantes.

La cátedra de geometría y trigonometría se enlazará con la de principios de esta enseñanza, recordando las nociones adquiridas, y será objeto, como la de aritmética y álgebra, de exposición y demostración científicas con ejercicios continuados.

Reservados para el quinto año los estudios más extensos, no serán difíciles para el alumno inteligente y aplicado, que ya los emprende con razón cultivada y en edad conveniente.

Las asignaturas de psicología y lógica y filosofía moral ocuparán proporcionalmente el tiempo de la cátedra de lección diaria a ambas consagrada. En la de física y química se observará igual proporción.

Por último, la historia natural habrá de estudiarse, empezando por la zoología, siguiendo a esta la botánica, y finalmente la mineralogía, a fin de que puedan completarse los conocimientos de otras ciencias que para esta última se necesitan.

Respecto a la lengua francesa, la única advertencia que debe hacerse es la de que se elija siempre para su enseñanza un método no tanto teórico general, como especial y práctico.” (*Ibid.*)

Así pues, el método memorístico se combina con la práctica y los ejercicios de comprensión. El tópico pedagógico contra la memoria como método de enseñanza, que será característico de la escuela postmoderna, a pesar de delimitar, como en el caso que nos ocupa, el procedimiento memorístico, que al fin y al cabo se cuenta en principio como un componente de la enseñanza tradicional o escolástica, si bien aún no puede considerarse residual, estaba todavía lejos de contaminar las políticas educativas oficiales.

- 1866: Fundación del *Colegio Internacional* por Nicolás Salmerón, que fue además su director, antecedente de la ILE³¹⁹. En él se impartía primera y segunda enseñanza, y enseñanza especial. En un apéndice al Reglamento del colegio se exponen sus pretensiones: “Hacer del Colegio un establecimiento de enseñanza, lo cual no quiere decir que prescindamos de la educación”, si bien, “en la educación la acción soberana es la de la familia, y toda otra, salvo la

general y superior de la sociedad, tiene que ser limitada.”³²⁰ Suele ubicarse la llamada tercera generación del krausismo español en las aulas de este colegio.³²¹ Por ejemplo, fueron profesores del Internacional, entre otros, Francisco Giner de los Ríos y su hermano Hermenegildo, Urbano González Serrano, Segismundo Moret, Manuel del Revilla, Manuel Ruiz de Quevedo, Luis de Rute (primo de Giner), Juan Uña Gómez. Además, Manuel Bartolomé Cossío, discípulo predilecto de Giner, ingresó como alumno a los catorce años de edad, en 1871. El propio Giner reconoce la herencia recibida por la ILE de esta experiencia³²². El centro subsiste hasta 1874.

Real decreto de 9 de octubre de 1866 (Manuel de Orovio, Ministro de Fomento) reformando los estudios de segunda enseñanza³²³. Con esta reforma se restablecen los 6 años de segunda enseñanza en dos ciclos de tres (artículo 1), el primero de los cuales recibe el nombre de “Latinidad y Humanidades”. Para el ingreso en el primer periodo de la segunda enseñanza era necesario superar un examen de doctrina cristiana, lectura, escritura y principios de aritmética y gramática castellana, y haber cumplido diez años (artículo 4). Frente a la preponderancia del español por encima del latín propuesta por Gil de Zárate, en su línea crítica contra el escolasticismo, Orovio pretende subsanar el déficit de conocimiento del latín en la segunda enseñanza:

“En una nación de raza latina como España, que posee un idioma rico y armonioso, con inmenso caudal de voces y de giros que se derivan de fuentes latinas; en una nación que se ufana con tradiciones clásicas como quizá no las tiene ningún pueblo del mundo, cuyos sabios más insignes en pasados siglos escribieron el latín obras que durarán mientras dure el humano saber; cuyas Universidades, hasta época que nosotros mismos alcanzamos, han tenido por lengua oficial y académica la lengua de Cicerón y Quintiliano, es imposible ver con indiferencia el enflaquecimiento y la ruina de un estudio, que no solo es el fundamento y principio seguro para conocer y manejar con acierto la lengua castellana, tan mal tratada por escritores improvisados, enemigos del latín, sino que es la puerta única que da paso a los tesoros de la antigüedad, que comunica con un mundo de ideas, y con un orden de bellezas que no debe desconocer quien en este siglo aspira a la nota de sabio, literato o siquiera de hombre culto e ilustrado. Que la lengua latina no alcanza en los Institutos la fortuna que merece, se comprende sin esfuerzo y se explica sin dificultad. Los Institutos en estos últimos años se han poblado de Profesores jóvenes, cuya preparación y estudios consisten por lo general en dos años de Facultad desde el grado de Bachiller en Artes; en esos dos años no han cursado latín.” (Exposición)

Se promueve cierta “libertad de estudio de las humanidades” con el fin de potenciar la educación doméstica, familiar (regulada en función de los artículos 5 y 7). Así, para “la salvación del latín”:

“(…) es preciso utilizar, antes de que desaparezcan totalmente, la cooperación de los Profesores antiguos y de los buenos Maestros particulares; por eso el Ministro que suscribe se ha decidido a proponer en beneficio de las letras, de la enseñanza y de las familias, la libertad del estudio de las humanidades, con solo la obligación de que los alumnos se examinen en el Instituto de las materias que comprende la instrucción primaria, y se inscriban en la lista que al efecto llevará la Secretaría de aquel establecimiento. Así los padres de familia pueden poner a sus hijos bajo la dirección de preceptores que residan en su propia localidad, y que les inspiren absoluta confianza, teniendo a aquellos bajo su inmediato cuidado hasta la edad de trece o catorce años, en que ya el corazón está formado y arraigada la semilla de una buena educación religiosa y aun literaria.” (*Ibid.*)

Los objetivos que Orovio se marca para esta reforma de la segunda enseñanza son no sólo académicos, sino políticos también, siguiendo la tendencia común a toda la legislatura del s. XIX, más allá de la variación en el sesgo ideológico asumido por cada reforma:

“(…) es de esperar que se obtenga una juventud bien educada, con sólidos y verdaderos estudios que le faciliten la entrada y progreso en el ulterior y más elevado de las ciencias; y al mismo tiempo se conseguirá que se difundan los conocimientos útiles; que participen de los beneficios de una sana ilustración las clases menos acomodadas, que no pueden emprender carrera científica; que se pongan, en fin, al alcance del mayor número las condiciones indispensables a una persona culta y bien educada en la sociedad presente.”
(*Ibid.*)

- 1867: Con el Real Decreto de reforma del profesorado de 21 de enero y la Circular³²⁴ a los rectores de las universidades, Orovio prohíbe a los profesores pertenecer a partidos políticos e implanta la movilidad de los catedráticos³²⁵. Estos documentos son el desencadenante de la llamada “primera cuestión universitaria”. El artículo 43 del decreto permitió la apertura de expediente de separación contra todo Catedrático que, en explicaciones de cátedra, en libros y en otras publicaciones “vertiese doctrinas erróneas o perniciosas en el orden religioso, moral o político”, con lo que se consigue expulsar de sus cátedras a diversos profesores, principalmente del círculo krausista. Como consecuencia de esto son separados de sus cátedras Julián Sanz del Río, Nicolás Salmerón y Fernando de Castro. La protesta de Giner de los Ríos conduce a su suspensión provisional. El hecho suele vincularse a la fundación de la ILE en 1876.

Reglamento de Segunda Enseñanza de 15 de julio³²⁶. En este reglamento se hace patente el peso de la doctrina católica que el Real decreto de 9 de octubre de 1866 sancionaba. Por ejemplo:

“Artículo 10. En las poblaciones donde se abra estudio público de Humanidades, sea cual fuere el número de alumnos que á él concurran, se formará una Junta inspectora que vigile con el mayor esmero sobre la educacion literaria y enseñanza religiosa de los jóvenes. Esta Junta la compondrán el Párroco, el Alcalde y un padre de familia elegido por este entre los seis vecinos padres de familia mayores contribuyentes. (...) Cuando fuere el Párroco quien diese la enseñanza, la inspeccion del Director del Instituto no podrá versar sino sobre los adelantos literarios de los alumnos.”

- 1868: Orovio elabora la *Ley de Instrucción primaria*, de 2 de junio³²⁷, aunque es firmada por el ministro de Fomento Severo Catalina. Esta etapa comprendía de los seis a los diez años de edad. Los artículos mas relevantes son los siguientes:

“Artículo 1º. Habrá Escuelas públicas de Instruccion primaria para niños como para niñas, en todos los pueblos de la Monarquía que lleguen á 500 habitantes.

El Magisterio de los niños en pueblos que no cuenten 500 habitantes estará encomendado, previo acuerdo con el Diocesano, al Párroco, Coadjutor u otro eclesiástico, mediante remuneracion que no baje de 100 escudos.”

“Art. 2º. (...) Se considerarán asimismo Escuelas públicas las costeadas por obras pías y fundaciones benéficas.”

“Art. 5º. Serán fielmente respetados los derechos de patronatos y las fundaciones particulares, salva siempre la suprema inspeccion que á las Autoridades civiles y eclesiásticas corresponde sobre las Escuelas.”

“Art. 17. Siendo la doctrina cristiana base de la instruccion primaria, el Párroco o Regente de la parroquia tendrá siempre expedida su facultad de asistir á la Escuela cuando le parezca, examinar á los niños y niñas, darles leccion de catecismo en la Escuela ó en la Iglesia, en los dias y á la hora compatible que disponga, y vigilar sobre la pureza de las doctrinas que el Maestro difunda en sus discípulos.”

“Art. 29. Los libros de lectura en que los niños y niñas han de aprender y ejercitarse, así en las Escuelas públicas como en las privadas, se someterán á la censura especial de los eclesiásticos que formen parte de la Junta superior de Instruccion pública, por lo que atañe á la pureza de la doctrina, y serán además objeto de muy detenido exámen de la misma Junta, á fin de que contengan siempre sencillas é interesantes noticias de la historia sagrada y de la de España y lecciones útiles de educacion y moral.”

Como ya hemos tenido ocasión de ver y es notorio en esta ley, la figura de Orovio y sus medidas encarnan, y seguirán encarnando más adelante, la tendencia tradicionalista en los procesos de acción y reacción dentro del campo de la enseñanza en España. A este respecto, la Carta del Obispo de Tarazona a Isabel II quejándose sobre el estado de la enseñanza, de 24 de enero de 1864³²⁸, supone un buen ejemplo de la presión ejercida por las fuerzas eclesiásticas sobre un modelo educativo que, desde esa perspectiva, dejaba ancho margen para la introducción de textos inadecuados en las escuelas, a través de los cuales, los “males” de la modernidad, “panteísmo, racionalismo y materialismo”, estarían siendo transmitidos e impuestos:

“Tienen, por tanto, los Obispos, Señora, no sólo un derecho sagrado, sino un deber imperioso y absolutamente indeclinable, si no han de ser perros mudos del rebaño de Cristo, de alzar su voz hasta los pies del trono y pedir que se someta el examen de los libros de texto a los Obispos, que sean separados de sus destinos de catedráticos, los que niegan lo espiritual, lo revelado y divino, destruyen el Catolicismo y pervierten la juventud, inoculando en sus almas vírgenes e inocentes el panteísmo, racionalismo y materialismo; porque son infieles a sus juramentos, porque son enemigos del Trono, porque subvierten la sociedad y disuelven la familia; sin que obste, como algunos pretenden, que hayan porque si un Párroco enseña tenaz mala doctrina, se le separa, obtenido sus cátedras por oposición o que sean inamovibles; si un general que haya ganado su banda derramando su sangre en el campo de batalla, se hace infiel a su bandera o traidor de la patria, se le exonera y destituye de sus grados y condecoraciones; y justamente se le falta a lo que le fue prometido; porque *fragenti fidem, fides fragatir eidem*, dice la regla del Derecho.”

Llega al punto de proponer la prohibición de libros como *El Judío Errante* y *Los Miserables*:

“Por todo lo expresado, Señora, ruega y pide con instancia a V. M. el Obispo de Tarazona que se reforme la enseñanza, sometiendo los libros de texto antes de adoptarlos al examen de los obispos, como jueces natos que son y los llamados por la potestad divina con que se hallan investidos a fallar sobre la pureza de la doctrina; que se prohíban y recojan las novelas tituladas “El Judío Errante” y “Los Miserables” condenadas ya por el Episcopado español que puede y debe, y que se reprima con mano fuerte la desenfrenada y desconocida licencia del periodismo revolucionario que ataca con la rabia de un león rugiente, lo más venerado, majestuoso y divino, Monarquía, Trono, Dinastía, Religión, y se propone derramar el veneno de la muerte sobre el manantial mismo de la vida. Lo que no puede oírse a sangre fría y es de absoluta necesidad saltar a la arena lo antes posible no disimulando nada ni sepultando en las sombras una parte del cuadro, para no descontentar a

todos por contentar a unos pocos que siempre abogan por lo peor con insolencia, con cinismo y refinada malicia, cubriéndose a veces con el mando cómodo de la hipocresía.”

De hecho, el peso de las instituciones eclesiásticas en la ley fue la causa aducida para su derogación en octubre, tras el triunfo de la Revolución, en septiembre (“La Gloriosa”), con lo que se inicia el sexenio revolucionario o democrático, que culmina con la proclamación de la I República en 1873.

Decreto de 14 de octubre³²⁹ que deroga la Ley Orovio sin reemplazarla por otra. Se limita a restablecer la legislación anterior con ciertas condiciones relativas a la libertad de enseñanza (artículos 3 y 4) y a la descentralización de la Administración pública en materia educativa (artículos 11, 12, 13 y 14). Significativamente, cuando se proclame la II República en 1931, el plan de estudios vigente será abolido pero no sustituido por uno nuevo sino que también se volverá a un plan anterior (el de 1903, en ese caso):

“Entre las leyes con que el poder derrocado por nuestra gloriosa revolucion limitó la libertad de enseñar, ninguna ha producido en el país una impresion tan desconsoladora como la promulgada en 2 de junio de este año. Colocando la primera enseñanza bajo la tutela del clero, reprimiendo duramente una de las primeras manifestaciones de la libertad, y haciendo al Estrado instrumento de miras ajenas, no podía menos de ser motivo de justa alarma para los que desean sinceramente la cultura intelectual de nuestro país. Entregar la instruccion primaria al clero era aprisionarla en un círculo de hierro, encerrándola dentro de un cuadro de verdades invariables é indiscutibles que se refieren á un solo fin de la vida; era condenarla á ser siempre la misma en su manera íntima de ser y en su forma; era, en una palabra, estacionarla y negar la ley del progreso humano. Para que esa instrucción promueva concertadamente el primer desarrollo de las facultades del niño, preparando y facilitando la accion ulterior y continúa de la vida, necesita ser progresiva como ella, y libre para ser progresiva.” (Preámbulo)

Es preciso llamar la atención acerca del hecho de que aparecen en este texto ministerial dos mitos que proliferarán en el área de influencia de la llamada escuela nueva o nueva pedagogía: la libertad y el progreso, concebidos bajo el aura idealista como entidades sagradas capaces por sí mismas de generar el bien:

“Esa libertad es una de las más preciosas conquistas que hemos alcanzado en los últimos sucesos, y no es posible renunciar á ella. Lejos de mirar con enojo ó desconfianza al que quiere ponernos de manifiesto la verdad que ignoramos, revelarnos el secreto de sus concepciones ó despertar y fecundar las fuerzas dormidas del espíritu, rindamos un tributo de gratitud á los hombres comunicativos que nos hacen el don de su ciencia, y no se encierran en su silencio egoista, indiferente ó estúpido. Si alguno enseña el error, tengamos fe en la discusion, y ella disipará las nieblas que levantan la ignorancia y las malas pasiones.” (*Ibid.*)

Pero, a pesar de la “fe en la discusion”, el texto materializa por vía jurídica un acto de fuerza, y no el resultado de un diálogo con el rival. Los mitos citados, de hecho, funcionan como armas retóricas y legislativas que el movimiento en el poder precisa para imponer sus posiciones. De ahí que aparezcan reflejados no sólo en el aparato retórico al uso, sino en el articulado, en particular el primero de ellos:

“Artículo 3º. La enseñanza primaria es libre. Todos los españoles podrán ejercerla y establecer y dirigir escuelas sin necesidad de título ni autorizacion previa.

Art. 4º. Los Maestros emplearán los métodos que crean mejores en el ejercicio de su profesion.

Art. 5º Quedan derogados todos los privilegios concedidos á las sociedades religiosas en materia de enseñanza.

Art. 6º. Se sostendrán con fondos públicos las Escuelas que se crean necesarias para generalizar la instruccion primaria en el pueblo.”

Decreto del Ministro de Fomento, Manuel Ruiz Zorrilla, de 21 de octubre³³⁰ sobre la libertad de cátedra. En él, se pone de manifiesto la necesidad de “derogar los decretos publicados en 1866 y 1867 sobre el profesorado, la segunda enseñanza y las facultades” por tratarse de una legislación “reaccionaria”. Pero, en lugar de establecer nuevas leyes, como en el caso de la enseñanza primaria, se restablecen las inmediatamente anteriores. Aunque la libertad de enseñanza contra el monopolio estatal es el eje central:

“Es verdad que los individuos pueden enseñar el error; pero también es falible el Estado, y sus errores son más trascendentes y funestos. Cuando en un pueblo libre se alza una voz para predicar la falsedad y la mentira, cien otros se levantan para combatirla, y la verdad no tarda en recobrar su imperio sobre la opinión del mayor número. Por el contrario, cuando el Estado tiene el monopolio de la enseñanza, sus errores se reputan dogmas, y el tiempo y la indiferencia pública les dan la autoridad que la razón les niega. Autorizadas de ese modo han dominado durante muchos siglos doctrinas incompletas o erróneas que, discutidas y juzgadas libremente, hubieran pasado sin dejar huella ni recuerdos en la historia.

(...) Mas cuando la enseñanza es libre, la verdad se apodera pronto de las inteligencias, porque la fuerza no decide lo que está sometido al tribunal de la razón.” (Preámbulo)³³¹

Libertad sólo limitada por la moral y el Estado mismo:

“Mientras el que enseña no falte a las prescripciones eternas de la moral y no infrinja las leyes penales del país, el poder público tiene el deber de respetarle y no dificultar el ejercicio de un derecho que tiene su raíz en la naturaleza humana.” (*Ibid.*)

Además, se esgrime, para ello, el argumento de la sana competencia que la enseñanza privada propiciará sobre la pública. Este argumento aparece ya en la propuesta de Condorcet y en la de los legisladores de las primeras décadas del siglo XIX, como el Duque de Rivas o Gil de Zárate:

“Para que el maestro retribuido por el Estado o las provincias estudie sin descanso, se interese en el aprovechamiento de sus alumnos y aplique exclusivamente su actividad al desempeño de su cargo, conviene que sienta el estímulo de la competencia.” (*Ibid.*)

Una de las bases sobre las que se apoya esta concepción de la libertad de cátedra es la concepción idealista, de raíz ilustrada, de la racionalidad *espontánea* del ser humano y, por extensión, del pueblo (aquí, “la opinión pública”), al que sólo le faltaría, precisamente, la educación (la ilustración, la guía) adecuada:

“(…) la opinión pública concluye siempre por hacer justicia al verdadero mérito y a las pretensiones injustificadas de la ignorancia.” (*Ibid.*)

El texto, en su defensa de la libertad de enseñanza y su combate contra el monopolio de la misma por parte del Estado, llega a establecer, como ideal al que acercarse, la desaparición de la enseñanza pública:

“Llegará un tiempo en que, como ha sucedido en la industria, la competencia entre los que enseñan se limite a los particulares, desapareciendo la enseñanza oficial. Así lo aconseja el estudio de los móviles de la actividad humana, y así será porque no puede menos de ser. Es propio del Estado hacer que se respete el derecho de todos, no encargarse de trabajos que los individuos pueden desempeñar con más extensión y eficacia. La supresión de la enseñanza pública es por consiguiente el ideal a que debemos aproximarnos, haciendo posible su realización en un porvenir no lejano.” (*Ibid.*)

Tal medida, sin embargo es desaconsejable provisionalmente dada la situación real de la España del momento:

“Hoy no puede intentarse esa supresión, porque el país no está preparado para ella. (...) Para que la enseñanza privada pueda por sí sola generalizar la ciencia, es preciso que las Naciones sientan vivamente la necesidad de la cultura científica y la estimen en más que los sacrificios que ocasiona. Desgraciadamente no sucede así en nuestro país, y la supresión de la enseñanza oficial haría desaparecer las escuelas en gran número de pueblos y produciría el abandono de ciertos estudios poco extendidos aún, que se hacen en las Universidades con gran provecho público. Cuando la enseñanza oficial y la privada, estimulándose mutuamente, hagan sentir de una manera general la necesidad de la educación, entonces podremos descansar confiadamente en la iniciativa de los particulares, y el Estado podrá y deberá suprimir los establecimientos literarios que sostiene. Hasta que ese tiempo llegue, es indispensable conservar la enseñanza pública, armonizándola con la privada, de modo que sin dificultarse ni limitarse mutuamente concurren ambas a satisfacer las necesidades intelectuales de la Nación.” (*Ibid.*)

Otro rasgo novedoso que aparece en el texto en cuestión es algo similar a lo que hoy la pedagogía oficial denominaría “atención a la diversidad”, si bien se propone justamente como medida contra la igualación (“la nivelación de las capacidades desiguales”)³³²:

“La libertad de enseñanza exige también que la duración de los estudios no sea igual para capacidades desiguales. (...) La justicia y la pública conveniencia reclaman por tanto que se facilite la habilitación de los jóvenes de talento para el ejercicio de las profesiones industriales o científicas. Estudie cada cual según su capacidad el número de asignaturas que sea proporcional a sus fuerzas, y mientras uno concluirá sus estudios en pocos años, sufrirá otro las consecuencias de su desaplicación o del desconocimiento de su falta de capacidad. Lo que únicamente debe exigirse, para que bajo otra forma no continúe la nivelación de las capacidades desiguales, es que haya rigor en los exámenes y que sean estos una garantía de ciencia y aptitud.” (*Ibid.*)

Así lo determina el artículo 11:

“Para obtener grados académicos no se necesitará estudiar un número determinado de años, sino las asignaturas que fijen las leyes, sufriendo el alumno un examen riguroso sobre cada una y el general que corresponda al grado.”

La libertad de cátedra implica que la verdad y la ciencia no sean tampoco monopolio estatal sino que deben quedar en manos de los expertos trabajando sin coacción, “en libertad”, de cuyo contacto y discusión no pueden más que acabar aflorando “las verdades”, según la doctrina del “progreso”:

“El Estado carece de autoridad bastante para pronunciar la condenación de las teorías científicas, y debe dejar a los Profesores en libertad de exponer y discutir lo que piensan. No tema que el error se sobreponga a la verdad. Si ésta sufre algunas veces eclipses pasajeros, el progreso es ley de la vida, y cada vez tiene que ser mayor el número de las verdades que formen el tesoro de nuestro entendimiento.” (*Ibid.*)

Además, se vuelve a la secularización apuntada por Gil de Zárate, con medidas como la supresión de la Facultad de Teología en la Universidad estatal con el fin de separar la “ciencia universitaria” de la “teología” y la institución eclesiástica³³³:

“El Estado, a quien compete únicamente cumplir fines temporales de la vida, debe permanecer extraño a la enseñanza del dogma y dejar que los Diocesanos la dirijan en sus Seminarios con la independencia debida. La ciencia universitaria y la teología tienen cada cual su criterio propio, y conviene que ambas se mantengan independientes dentro de su esfera de actividad. Su separación, sin impedir las investigaciones que exige el cumplimiento de sus fines, no solo servirá para que no se embaracen mutuamente impidiendo luchas peligrosas, sino también para evitar los conflictos que la enseñanza teológica suele producir para el Gobierno. (...) La política, pues, de acuerdo con el derecho, aconsejan la supresión de una Facultad en que solo hay un corto número de alumnos cuya enseñanza impone al Tesoro público sacrificios penosos, que ni son útiles al país ni se fundan en razones de justicia.” (*Ibid.*)

De modo que el artículo 19 establece lo siguiente:

“Se suprime la facultad de Teología en las Universidades: los Diocesanos organizarán los estudios teológicos en los Seminarios, del modo y en la forma que tengan por más convenientes.”

Decreto del ministro Ruiz Zorrilla de 25 de octubre³³⁴ dando nueva organización a la Segunda Enseñanza y a las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología. En él se pretende otorgar entidad propia a la segunda enseñanza, considerada como ciclo meramente preparatorio para estudios superiores en las legislaciones de “signo ideológico contrario”. Hay que decir que tal medida está ya apuntada, de algún modo, en el Plan Pidal, elaborado por Gil de Zárate, como hemos indicado al ocuparnos del mismo:

“Pero no sólo es necesario destruir lo antiguo, sino variar la significación íntima, el espíritu y las tendencias de la segunda enseñanza, oponiéndose abiertamente al empeño de considerarla como una serie de estudios preparatorios, y tal vez, según lo ha hecho alguno, como un medio de entretener a los jóvenes en una edad intermedia entre la escuela y la Universidad, entre la instrucción primaria y la enseñanza facultativa. La segunda enseñanza, protegida por todos los Gobiernos liberales, ampliada hasta ocho y nueve años en los países más cultos, y modificada en todas partes progresivamente, según lo exigen los adelantamientos de las ciencias y las artes, es el complemento, la ampliación de la instrucción primera, es la educación necesaria a los ciudadanos que viven en una época de ilustración y de cultura, es el conjunto de conocimientos que debe poseer el hombre que no quiera vivir aislado y fuera de una sociedad en que los principios y las aplicaciones de la ciencia intervienen de un modo importante hasta en los menores actos de la vida pública y doméstica.” (Preámbulo)³³⁵

Desaparecen las asignaturas de Doctrina cristiana e Historia Sagrada, y Religión y Moral cristiana (artículos 1 y 3), incluidas en la Ley Moyano (artículos 14 y 15), en el primer y segundo periodos de la segunda enseñanza.

Se va imponiendo, en consecuencia, el papel *político* y no exclusivamente académico

de la etapa secundaria, es decir, el papel educador, y no simplemente instructor de la enseñanza (formar *ciudadanos*, y no sólo expertos o eruditos). El sistema de instrucción pública adquiere, siquiera tímidamente aún, la función tendencial de constructor de conciencias (“forman las costumbres, influyendo poderosamente en la moralidad”). Esta construcción de conciencias responde en cada caso a líneas ideológicas diversas y aun opuestas, como estamos viendo, pero —y ésta una de las bases de nuestra tesis— en todos está presente al menos hasta las últimas décadas del s. XX:

“(…) elevar la segunda enseñanza a la altura a que está en otras Naciones, y contribuir a formar ciudadanos aptos para el ejercicio de los derechos políticos que han conquistado en nuestra gran revolución.

Tiempo es ya que la enseñanza pública satisfaga las necesidades de la vida moderna, y tenga por principal objeto no formar sólo latinos y retóricos, sino ciudadanos ilustrados, que conozcan su patria en las diversas manifestaciones de la vida nacional, y puedan enaltecerla y honrarla aplicando ingeniosa y libremente su actividad individual al progreso científico, artístico y literario. El joven que seguía antes la segunda enseñanza y recibía el grado de Bachiller en artes, no tenía idea alguna de la legislación de su país, ni de su organización política o social, ni de los elementos de riqueza que posee, ni mucho menos de aquellos estudios artísticos, tan importantes como amenos, que distinguen a los pueblos civilizados y forman las costumbres, influyendo poderosamente en la moralidad y proporcionando gratas ocupaciones, como descanso de áridas tareas y consuelo de dolorosos contratiempos.

Esta educación ilustrada, amplia, libre y con carácter práctico, es en todas partes el más sólido fundamento de la verdadera libertad. A ella se aspira con la reforma de la segunda enseñanza.”

Se introduce la opción de obtener el grado de Bachiller sin cursar latín (artículo 3). Es significativa la importancia que se le pretende imprimir a la Historia de España por encima de los estudios de latín, como resorte para la construcción de la nación política burguesa-liberal frente al Antiguo Régimen y el escolasticismo. El estudio del latín queda excluido como exigencia para el acceso a las Facultades de Ciencias, Farmacia y Medicina, pero no para el acceso a las Facultades de Filosofía y Letras y Derecho (artículo 7). Por lo que respecta a las Facultades, se deroga la legislación de 1866 y queda restablecida la de 1857. El plan de Ruiz Zorrilla, concebido en calidad de provisional hasta la promulgación de una Ley de Instrucción Pública, perduró hasta 1880.

- 1869: Se promulga la *Constitución democrática de la Nación española* el 6 de junio. Su artículo 24 recoge la libertad de enseñanza:

“Todo español podrá fundar y mantener establecimientos de instrucción o de educación, sin previa licencia, salva la inspección de la Autoridad competente por razones de higiene y moralidad.”

- 1870: Orden de 23 de marzo,³³⁶ firmada por Echegaray, Director General de Obras públicas, Agricultura, Industria y Comercio, por la que quedaban separados de sus cátedras aquellos profesores que se negaron a jurar la Constitución de 1869:

“Artículo 1º: Quedan separados de sus cargos, en cumplimiento de la ley de 18 de diciembre último, los Profesores de todos los grados de la enseñanza oficial que se hayan negado a prestar juramento a la Constitución. Esta separación se entiende desde 1º de Abril próximo.

Artículo 2º: Los Profesores que hayan jurado ó pretendido jurar en distinta forma que la determinada en la orden de 11 de enero, serán invitados de

nuevo a hacerlo en el término de ocho días, a contar desde la publicación de la presente, y con estricta sujeción a lo prevenido en aquella. Si no lo hicieren ó usaran al hacerlo las mismas u otras salvedades, quedarán separados desde que espire el referido plazo.”

Se suprime el grado de Bachiller Universitario, para conferirse en los institutos (ley de 7 de mayo). Desaparece la diferencia entre institutos de primera y segunda clase. Sobre el panorama legislativo en materia de enseñanza y sobre el ambiente en las aulas, puede resultar de interés consultar el dictamen de Cacho Viu, que, como complemento, cita a Pardo Bazán:

“La legislación, apresurada y entusiasta, del primer período revolucionario era, en gran parte, papel mojado. El nuevo sistema, de aplicación voluntaria, concebido para la enseñanza media no se adoptó apenas por ningún Instituto ni colegio privado. La liberalización de las Universidades oficiales había llevado tan sólo a un relajamiento de la disciplina académica, que en vano se pretendió cortar. En uso de la autorización que la ley les concedía, muchos alumnos cursaban su carrera en uno o dos años, con gran detrimento de su formación universitaria³³⁷. La institución de los *privat-docenten*, calcada de Alemania, no llegó a arraigar. Otro tanto puede decirse –o mejor, se ha dicho ya- de las Universidades libres que, salvo alguna honrosa excepción, carecían de prestigio. El reinado de don Amadeo no modificó en absoluto este panorama. Otros problemas urgentes monopolizaron la atención de las Cortes, y la enseñanza siguió rigiéndose por los decretos-leyes del Gobierno provisional y por la ley de 1857, vigente aún en la mayoría de sus partes.”³³⁸

- 1873: Decretos de 2 de junio³³⁹ (Iª República), siendo presidente del gobierno Estanislao Figueras; ministro de Fomento, Eduardo Chao, y director de Instrucción Pública, Juan Uña, krausista amigo de Francisco Giner de los Ríos y discípulo, como éste, de Julián Sanz del Río. El nuevo ministerio procedió a abolir el juramento político exigido por Orden de 23 de marzo de 1870 y dispuso la vuelta a la cátedra de los profesores separados por haberse negado a prestar juramento (Decreto de 14 mayo de 1873). No obstante, algunos profesores no volvieron hasta 1874.

Se insiste en la idea de que la segunda enseñanza no es meramente preparatoria sino plataforma necesaria para “formar hombres cultos”, “para ocupar dignamente su puesto en la sociedad” y “para producirse debidamente en cualquier esfera de la vida social”. El objetivo es *renovar* el sistema de enseñanza³⁴⁰:

“El nuevo sistema excluye aquel carácter predominantemente clásico que la segunda enseñanza ha tenido hasta ahora a pesar de habérsela distinguido con el significativo título de *Humanidades*.” (Preámbulo)

“De esta suerte, concediendo igual importancia a los diferentes ramos de la ciencia, disponiéndolos en bien concertado organismo, y despojándolos de todo carácter exclusivo, se constituye la segunda enseñanza como una pequeña Enciclopedia científica, suficiente para dar a todo hombre la ilustración general, cada vez más exigida en la sociedad contemporánea.” (*Ibid.*)

Para ello, entre otras medidas, se alarga esta etapa hasta 6 cursos:

“No faltará quien tenga por excesivo el aumento de asignaturas que en el nuevo plan se advierte; mas quien tal crea, o no será muy amante de la pública cultura o desconocerá la legítima amplitud y la organización de estos estudios en las naciones más adelantadas. País hay en Europa en que los jóvenes invierten ocho y nueve años en la segunda enseñanza, sin que nadie

se escandalice por ello: y no será extraño, por tanto, que en España, con arreglo al nuevo plan, se empleen seis años, en cuyo plazo se pueden estudiar cómodamente todas sus asignaturas.” (*Ibid.*)

El argumento esgrimido contra la antigua enseñanza, que incurría en la “especialización”, apela a criterios raciales³⁴¹:

“Adoptando esta medida, y ampliando como es debido los estudios de la primera enseñanza, acaso se ponga fin a la fatal preocupación que obliga a padres y alumnos a apresurar las carreras extremadamente, con no pequeño daño de la ilustración del país y escaso provecho de la juventud estudiosa. Ni la ventura de las familias consiste en abrigar en su seno jóvenes provistos de un título penosamente alcanzado en plazo brevísimo y de problemática aplicación, ni a la cultura general conviene que abunden las inteligencias precozmente y contra toda ley natural adornadas de conocimientos tan confusos como numerosos. La viva imaginación de los pueblos meridionales, la fácil comprensión y el claro despejo que les distingue, es frecuente causa de que no den los frutos sazonados que se deben a razas, acaso menos pródigamente dotadas por la naturaleza, pero más laboriosas y sesudas; y a esta circunstancia se debe la deplorable abundancia entre nosotros de los que con gráfica frase apellidó Cadalso *eruditos a la violeta*. A remediar este mal se encamina en parte el nuevo plan de la segunda enseñanza, y a la vez a poner término a las llamadas *especialidades*, es decir, a aquel género de hombres que, por haber recibido una segunda enseñanza incompleta y exclusiva, son tan profundos en su ciencia particular, como ignorantes e incultos en todas las demás.” (*Ibid.*)

Además, mantiene la flexibilidad contemplada en el decreto de Ruiz Zorrilla (artículo 11):

“Art. 3º Los estudios de segunda enseñanza no están sujetos a cursos determinados, y los alumnos podrán hacerlos de la manera que estimen preferible; pero no podrán examinarse de una asignatura sin haber probado la que deba precederle inmediatamente.”

Según Cacho Viu³⁴², que remite a Cossío como fuente, el preámbulo del decreto de 3 de junio es de Giner. Esta reforma no llega a entrar en vigor por el cambio de gobierno³⁴³.

Proyecto de Constitución de 17 de julio de 1873, que no llega a entrar en vigor. La libertad de enseñanza se contempla como uno de los “Derechos Naturales del Hombre” (Título preliminar):

“Artículo 3º. El derecho a la difusión de sus ideas por medio de la enseñanza.”

Y dentro de los derechos de los españoles (Título II):

“Artículo 26º. Todo español podrá fundar y mantener establecimientos de instrucción o de educación, sin previa licencia, salvo la inspección de la autoridad competente por razones de higiene y moralidad.”

Además, establece la separación Iglesia- Estado:

“Art. 34º. El ejercicio de todos los cultos es libre en España.

Art. 35º. Queda separada la Iglesia del Estado.

Art. 36º. Queda prohibido a la nación o al Estado federal, a los Estados regionales y a los Municipios subvencionar directa ni indirectamente ningún culto.”

- 1874: Decreto de 29 de julio³⁴⁴, siendo Ministro de Fomento Eduardo Alonso y Colmenares, y presidente del Gobierno, Francisco Serrano. En él se trata de precisar el modo de aplicación de la libertad de enseñanza y reglamentar las relaciones entre escuelas públicas, escuelas privadas y educación doméstica, además de la mutua independencia entre Estado e Iglesia:

“Definir con claridad la forma en que ha de ejercerse la libertad de enseñanza; amparar con igual solicitud los santos fueros de la autoridad paterna, el derecho que por ley de su naturaleza tiene todo hombre á elegir maestro y guía de su inteligencia, y el que á la sociedad asiste para cuidar de que las nuevas generaciones sean educadas en el culto de la verdad y del bien; dictar reglas, mediante cuya observancia puedan coexistir sin estorbarse, y consagrándose á porfía á fomentar la general cultura, las Escuelas sostenidas por el Estado y las creadas por la fecunda iniciativa individual y la más poderosa aun de las asociaciones voluntarias; renunciar á todo monopolio con la instrucción de la juventud, y velar al propio tiempo por que las profesiones científicas sean ejercidas por personas de bien probada pericia; tales son los fines á que se encamina el decreto que el Ministro que suscribe tiene la honra de someter á la aprobación de V. E.” (Exposición)

La libertad de enseñanza queda limitada por el adoctrinamiento que atente contra el individuo, en lo físico o en lo “moral”:

“Cúmplense así los preceptos constitucionales que proclaman la inviolabilidad del domicilio y la más amplia libertad de enseñanza, sólo limitada por el derecho de la sociedad á impedir que so color de adoctrinar al niño se enerve su fuerza física ó se corrompa su corazón.” (*Ibid.*)

Decreto de 29 de septiembre³⁴⁵, siendo Ministro de Fomento Carlos Navarro y Rodrigo (muy próximo a Giner), y presidente del Gobierno, Francisco Serrano. En él se establecen límites precisos a la libertad de elección del alumno a la hora de cursar los diferentes estudios³⁴⁶:

“(…) bajo la idea de que la libertad que se anunciaba como el principio de la nueva época pedía dar á todos licencia de proceder aun en esa edad de imprevisión y ligereza según les dictara el capricho ó cálculos interesados, se había permitido á los alumnos estudiar las materias de cada Facultad en la forma que quisieran y en el tiempo que tuvieran á bien; y la mayoría de ellos usaron de esta licencia de tal modo, que en dos ó tres cursos siguieron todas las asignaturas que antes exigían no menor tiempo que el de seis ó siete años. Los resultados de esta inmoderada libertad han sido el desconcierto y la anarquía, y una marcada decadencia en los estudios que ya venían deplorando cuantos se interesan en el provenir de la ciencia española.” (Exposición)

El Decreto pretende establecer las medidas adecuadas para corregir esta deriva:

“Tales medidas ponen ya ciertas restricciones á la libertad de enseñanza, pero no para amenguarla en nada de lo que es esencial; y respetándola cuanto es debido, favorecerán el adelantamiento de la juventud, previniendo á esta contra las sugerencias de la pereza ó los cálculos de un mal entendido interés, cálculos á que no han sabido resistir los padres de familia, más cuidadosos de ordinario de que acaben sus hijos las carreras y ganen el título profesional que no de que adquieran un saber sólido y verdadero.” (*Ibid.*)

Entre estas medidas se encuentra la asistencia obligatoria (artículo 16). Además, resulta del mayor interés la concepción de la función de la enseñanza pública y del profesor y del alumno en ella que se defiende en el texto:

“Sería extraño que en este orden no tocasen deberes á unos y á otros á los maestros y á los discípulos: córreles a los primeros el de consagrarse, si vale la frase, con fervorosa devoción á instruir y aun á educar á la juventud; á los segundos el de acudir al lado del Maestro para ser por él adoctrinados, y para aprender bajo su dirección la ciencia. (...) Sea enhorabuena esa comunicación cordial é íntima [entre profesor y alumno]; hágase que ántes que en servil temor, ó en una reglamentación mecánica y violenta, descanse en los vínculos del afecto y del mutuo respeto y de aquella relacion que engendra la comun vocación; pero dése a entender al ménos á los jóvenes que no deben confundirse ante la ley el que acude solícito á las clases, ganoso de instruirse para ser útil a sí mismo, á su familia y á su patria, y aquel otro que gasta sus mejores días en la ociosidad y el abandono.” (*Ibid.*)

A la instrucción se agrega la educación. Al concepto, el afecto. Significativamente, las claves de la pedagogía triunfante en el siglo XX (bajo formas diversas y aun aparentemente opuestas) van aflorando y aun marcando paulatinamente la legislación del XIX, de modo más o menos intermitente, hasta adoptar las modulaciones que garantizan su consolidación. Estas claves están presentes en el ideario del krausismo y la *Institución Libre de Enseñanza*. Así, el redactor de este texto, Carlos Navarro y Rodrigo, compartió con Giner de los Ríos estudios en el instituto de Alicante³⁴⁷. Su director general de Instrucción Pública era José Moreno Nieto, también vinculado al círculo de los discípulos de Julián Sanz del Río.

La educación por encima de la instrucción, parámetro medular de la pedagogía triunfante hoy, aparece aquí ya con un equilibrio que tenderá a desaparecer en la segunda mitad del s. XX hasta consumir la *subsunción real* (y no meramente formal) del concepto en el afecto³⁴⁸. A esto cabe añadir la labor del profesor concebida como una suerte de sacerdocio laico, según se puede leer en el Decreto que comentamos. Esta característica es común a experiencias políticas diversas, como veremos.

29 de diciembre: la monarquía borbónica es restaurada en la figura de Alfonso XII.

- 1875: Real Decreto y Circular de 26 de febrero³⁴⁹ restableciendo la legislación anterior a la Revolución, siendo ministro de Fomento el Marqués de Orovio. Con este Decreto se derogan los artículos 16 y 17 del Decreto de 21 de octubre de 1868 (artículo 1), relativos a los textos y los programas, con lo que vuelven a estar vigentes las prescripciones de la ley de 9 de septiembre de 1857 y del reglamento general de 20 de julio de 1859:

“Entre las varias alteraciones que en régimen de la enseñanza pública introdujo el decreto de 24 de Octubre de 1868, figura la de declarar la absoluta libertad de textos, juntamente con la de eximir al Profesor de la obligacion de formar y presentar el programa de su asignatura.

No entiende el Gobierno de V. M. que debe abandonar en absoluto el principio de la libertad de enseñanza, á nombre del cual dichas alteraciones fueron adoptadas; ántes bien juzga que la concurrencia de los estudios privados puede ser útil en algún caso á la enseñanza oficial. Tampoco es su propósito impedir que el Profesor elija libremente el método de su explicacion, compatible con la designacion de varios textos y con el deber de presentar su programa; pero los perjuicios que á la enseñanza ha causado la absoluta libertad, las quejas repetidas de los padres y de los mismos alumnos, el deber que tiene el Gobierno de velar por la moral y las sanas doctrinas y el sentimiento de la responsabilidad que sobre él pesa, justifican y requieren su intervencion en la enseñanza oficial, para que dé los frutos

que pueden exigírsele. Por estas razones cree el Gobierno llegado el caso de proponer el restablecimiento de las disposiciones que, exceptuando los seis últimos años, rigieron siempre en dicha materia.

(...)

Por su parte el Gobierno de V. M. auxiliándose de corporaciones en las que tienen cabida las ilustraciones del país y las personas más peritas en la enseñanza pública, formulará, con arreglo a la legislación vigente ántes del decreto de octubre de 1868, programas generales de estudios: mas el carácter y objeto de los últimos son muy diversos de los del Profesor; trazan los límites entre las distintas partes de una Facultad ó enseñanza; las enlazan entre sí, y procuran armonizarlas; pero no pueden ser sino un breve sumario, una enumeración de principios que deja al Profesor cuanta amplitud conviene para desenvolverlos.” (Exposición)

En la Circular dirigida a los rectores de las Universidades, Orovio explicita la necesidad de imponer orden en la situación de la enseñanza que la legislación revolucionaria generó, a pesar del tímido intento por corregirla recogido en el Decreto de 29 de julio y de 29 de septiembre del año anterior:

“De poco ó nada sirve á los Gobiernos procurar restablecer el órden material, base y fundamento de todo progreso, y garantir para lo sucesivo la paz pública, fomentando los intereses materiales, si á la vez no se ocupan del orden moral, educando é ilustrando convenientemente al pueblo, dando la paz á las conciencias cuando se encuentran inquietas ó perturbadas, y garantizando los fueros de la ciencia comprometidos más que nunca cuando la pasión y el vértigo revolucionario los conduce al error en nombre de una libertad ilimitada y absoluta.

(...)

Y en el orden científico é intelectual, invocando la misma ilimitada libertad, se han cerrado á millares las Escuelas de primera enseñanza; se ha dejado morir de hambre á los Maestros por falta del pago de sus asignaciones, y relajando la disciplina entre alumnos y catedráticos, las aulas han quedado desiertas, y los Profesores titulares ausentes ú olvidados en muchos casos de sus deberes. Aún recordará V.S. las apreciaciones que mi antecesor dejó consignadas sobre esta materia en el preámbulo al decreto de 29 de Septiembre último, al manifestar *que los resultados de esta inmoderada libertad han sido el desconcierto y la anarquía, y una marcada decadencia en los estudios.*”

Como puede apreciarse, los dos ejes que animan la reforma son, también ahora, educación e instrucción (“educando e ilustrando”). La constitución de una base doctrinal además de la formación académica no desaparece en esta fase, por más que se trate de un intento de cambio estructural, y será el vector sistemático presente en toda fase legislativa en adelante, con la tendencia ya mencionada a que prevalezca el primer eje (“educación”) sobre el segundo (“instrucción”). Habrá que ir precisando las relaciones que en cada caso se establezcan entre uno y otro.

El contenido de la doctrina vigente en cada fase legislativa varía, pero no el imperativo mismo de una enseñanza que sea, además de instrucción y cada vez más, *prioritariamente* construcción de conciencia moral y doctrinal. En este caso, la religión católica y la monarquía borbónica dan contenido al eje “educación”:

“La libertad de enseñanza de que hoy disfruta el país, y que el Gobierno respeta, abre á la ciencia ancho campo para desenvolverse ámpliamente sin obstáculos ni trabas que embaracen su acción, y á todos los ciudadanos los medios de educar á sus hijos según sus deseos y hasta sus caprichos; pero cuando la mayoría y casi la totalidad de los españoles es católica y el Estado es católico, la enseñanza oficial debe obedecer á este principio, sujetándose a todas sus consecuencias. Partiendo de esta base, el Gobierno no puede consentir que en las cátedras sostenidas por el Estado se explique contra un

dogma que es la verdad social de nuestra patria.

Es, pues, preciso que vigile V. S. con el mayor cuidado para que en los establecimientos que dependen de su autoridad no se enseñe nada contrario al dogma católico ni á la sana moral, procurando que los Profesores se atengan estrictamente á la explicación de las asignaturas que les están confiadas, sin extraviar el espíritu dócil de la juventud por sendas que conduzcan a funestos errores sociales. Use V. S., en este punto del más escrupuloso celo, contando con que interpreta los propósitos del Gobierno, que son a la vez los del país.

Junto con el principio religioso ha marchado siempre en España el principio monárquico, y á los dos debemos las más gloriosas páginas de nuestra historia. Si el Gobierno de una nación católica no puede abandonar los intereses religiosos del país cuyos destinos rige, el Gobierno de una Monarquía constitucional debe velar con especial esmero para que se respete y acate el principio político establecido, base y fundamento de todo nuestro sistema social.”

La Circular, coherente con la línea que señalamos, establece el método de enseñanza prescrito y el papel reservado a la función profesor:

“También en punto á lo que se refiere al método de la enseñanza y á la disciplina escolástica debo hacer á V. S. algunas observaciones, pues una y otra cosa ejercen gran influencia en el progreso y desarrollo de la pública instrucción. La misión honrosísima del Profesorado consiste en enseñar a la juventud las verdades conocidas de la ciencia explicadas dentro de los límites marcados para cada asignatura; consiste además el cargo del Profesor en preparar a los discípulos convenientemente para que al dejar las aulas puedan por sí mismos elevarse con vuelo seguro a las alturas de la ciencia, á donde sólo se puede llegar con juicio recto y razón robusta. El Profesor que no explique todo el programa de la asignatura que le está encomendada, ó pretenda ampliarlo más allá de lo razonable, perturba el método general de la enseñanza, altera el orden que debe establecerse entre los conocimientos para que se trasmitan con perfecta claridad, y perjudica á los alumnos, pasándoles de unos a otros estudios sin la debida preparación. Esto entiende el Ministro que suscribe que debe practicarse en todo establecimiento de enseñanza bien ordenado, encargando á V. S. que lo haga observar en cuanto sea posible.

El vigoroso mantenimiento de la disciplina escolástica es indispensable para que los Catedráticos puedan desempeñar su noble misión con el debido decoro, y para que los jóvenes saquen de la enseñanza los frutos que la sociedad espera y tiene derecho á exigir. Que se cumplan, pues, con pronta y ejemplar exactitud todas las disposiciones que tiendan á premiar la aplicación y á estimular al orden y al trabajo; que no se toleren bajo ningún concepto las faltas de asistencia á las clases, ni mucho menos las de respeto á los Profesores; y, por último, que se hagan observar dentro de los establecimientos las reglas de moral y buena educación que marcan los reglamentos.”

Esta circular provocó la llamada “segunda cuestión universitaria”, con la oposición de algunos catedráticos, y desencadenó la fundación de la ILE.³⁵⁰

Las medidas del ministro Orovio no parecieron contentar a nadie dentro del panorama político e intelectual de la sociedad española del momento.³⁵¹

Real Decreto de 4 de junio³⁵², también siendo ministro Orovio, “determinando las pruebas y ejercicios literarios á que deben someterse los alumnos que habiendo hecho estudios privados pretendan recibir grados académicos, y organizando los Jurados ante los cuales aquellas han de verificarse”.

Real Decreto de 27 de octubre³⁵³ siendo ministro Cristóbal Martín de Herrera en el que se restringe aun más la libertad de enseñanza:

“El Real decreto de 4 de junio de 1875, que trazó reglas para dar validez académica á los estudios privados, requiere complemento, así como disposiciones que faciliten su ejecucion.

Conforme se halla el Ministro que suscribe con la idea que inspiró aquel decreto y con los principios que en él se desenvuelven. La libertad de enseñanza no puede ser discrecional ó ilimitada, ni prescindir por completo de toda organizacion, si no se quiere condenar á esterilidad un principio elevado y capaz de ventajosas y permanentes consecuencias: la separacion entre ella y la oficial debe ser mantenida con rigor, cuidando de que cada cual se conserve en su propia esfera para evitar una confusión peligrosa, y conseguir que una noble emulacion y el interés de la ciencia, no el anhelo de lucro y el afan de adquirir en breve tiempo y con facilidad títulos que no supongan ciencia, sean los móviles que guien á Profesores y alumnos en el campo que va á abríseles.” (Exposición)³⁵⁴

- 1876: Constitución de 1876, 30 de junio. En su artículo 11 se definía el carácter confesional (católico) del Estado:

“Artículo 12. Cada cual es libre de elegir su profesión y de aprenderla como mejor le parezca. Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación, con arreglo a las leyes. Al Estado corresponde expedir los títulos profesionales y establecer las condiciones de los que pretendan obtenerlos, y la forma en que han de probar su aptitud. Una ley especial determinará los deberes de los profesores y las reglas a que ha de someterse la enseñanza en los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado, las provincias o los pueblos.”

Creación de una Cátedra de Pedagogía fröbeliana en la Escuela Normal de Madrid, siendo ya Ministro de Fomento el Conde de Toreno, por Real Decreto de 31 de marzo³⁵⁵, completado con la Real Orden de 1 de septiembre.³⁵⁶

“(…) de todos los sistemas aplicados á esta enseñanza [la de la primera infancia], el denominado de *Froëbel*, ó *Jardines de infancia*, es el que, derivado de principios de verdadera filosofía y del conocimiento de lo que es la naturaleza humana en los primeros años de su desenvolvimiento, ofrece más lisonjeros resultados en la práctica.” (Exposición)

“Artículo 1º. Se crea, con el carácter de provisional, una cátedra especial de Pedagogía aplicada á la enseñanza de párvulos por el procedimiento denominado de Froëbel.”

La Cátedra estaba unida a la Escuela Normal de Maestros (artículo 2) y, salvo la primera vez, se obtendría por oposición (artículo 3). Por el artículo 4 se anuncia un concurso público para la presentación de manuales para el estudio de esta materia. La obra ganadora del mismo fue *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de Infancia de F. Froebel*, Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, Madrid, 1879, de Pedro de Alcántara García, que era el titular de la Cátedra de Pedagogía fröbeliana de la Escuela de Institutrices de Madrid, desde el curso 1873-74³⁵⁷.

Circular de 15 de septiembre³⁵⁸ del Director general de Instrucción pública “encareciendo á los Rectores universitarios la necesidad de que los Profesores se contraigan en la enseñanza á las prescripciones legales”, en vísperas del curso 1876-77.³⁵⁹ En ella, se abordan importantes aspectos, como las relaciones entre enseñanza pública y privada y el estado en que quedaron tras la legislación republicana:

“En la enseñanza privada suele buscar seguro asilo el receloso y previsor amor de las familias que, con harta desconfianza, y alguna vez no sin razon,

teme que ceda en detrimento de la educacion propiamente dicha la cultura del espíritu que en los establecimientos públicos puedan recibir sus hijos. Ella, por último, ofrece natural y legítimo, si bien único órgano á aquellas doctrinas que, aun respetando lo que social, religiosa y políticamente es en España inatacable, no se ajustan al orden y disciplina de la enseñanza pública.”

“El decreto de 29 de julio de 1874, que no puede citarse sin elogio, señala el término de tales desórdenes y el principio de una regeneracion de los estudios que han continuado despues otras varias disposiciones, y que el Gobierno de S. M., fiel á sus promesas, ha de llevar á término ántes de mucho. Entre tanto persistirá V. S. en dispensar á la enseñanza libre la más sincera, la más benévola y eficaz proteccion; pero esforzándose al propio tiempo para que la enseñanza oficial, no bastardeada por el interés de la especulacion y dotada de más abundantes medios, se ostente enfrente de aquella como la norma á que deba ajustarse, y el modelo que tienda á imitar sin suponerlo, y si posible es sin igualarlo siquiera.”

Así como la libertad de cátedra y sus límites, marcados por los derechos del alumno:

“Por lo que hace al fondo de las doctrinas, en la circular de 26 de febrero de 1875 tiene V. S. la pauta á que fielmente deberá atenerse; tanto más, cuanto que su espíritu y sus preceptos de todo punto se acuerdan con la nueva Constitucion. Cuando la profesión y la libérrima manifestación de toda clase de doctrinas fuese un verdadero derecho, todavía no podría serlo de igual modo el erigir la cátedra oficial en órgano de su ejercicio.

Aquí el derecho está todo de parte del alumno, que pide al Profesor, no sus individuales y acaso fantásticas lucubraciones, sino la ciencia tal como á la sazón emana de sus fuentes más puras, y como se halla universalmente reconocida; está de parte de la familia, que ante todo exige que la enseñanza no destruya la obra de la educación, ni apague, en el frío escepticismo, el fuego vivificador de las creencias; está de parte del Estado, representante de la sociedad, mantenedor de sus derechos, guarda y custodio de sus intereses morales. La cátedra sacada á oposicion ó concurso, ó en cualquier otra forma, por él provista bajo tales condiciones, no puede ser convertida á distintos fines sin inexcusable violacion del pacto implícito que el Profesor con él asentara.”

Y, también, las bases doctrinales del edificio educativo nacional:

“Por fortuna, dentro de los límites marcados quedan abiertos á la enseñanza extensos horizontes. V. S. procurará que en manera alguna se estrechen, y que la ignorancia ó la malicia no desconozcan su extension verdadera. Que las ciencias de observacion expongan leal y libremente los hechos, y los clasifiquen é infieran de ellos las leyes á que conduzca una induccion razonable. Precisamente la apologética cristiana acrecienta diariamente sus riquezas con los nuevos descubrimientos, y sólo tiene que temer la mal encubierta hostilidad de ciertas escuelas que falsean los dogmas y violentan la ciencia para presentarlos en irreconciliable oposicion. Que los estudios filosóficos, partiendo de distintos métodos, y ensayando diversos sistemas, iluminen con la luz de la reflexion las grandes verdades encerradas en el fondo de la conciencia humana, condicion y fundamento de toda vida moral y religiosa. El ateísmo y las doctrinas que bajo distintas formas con él coinciden en sus tristísimos resultados sean quienes encuentren siempre cerradas las puertas de las aulas, como cerrado tienen siempre el acceso á todo espíritu elevado y á toda conciencia recta. En cuanto á las ciencias políticas, nada hay que temer de ellas mientras se encierran como es debido en la esfera de la pura especulación; pero V. S. no tolerará en manera alguna que, á favor de intempestivas aplicaciones, se degrade hasta convertirse en arma de partido ó en agente precursor de nuevos y funestos trastornos.”

Fundación de la *Institución Libre de Enseñanza*³⁶⁰, cuyo primer curso se inaugura el 29 de octubre. En el artículo 15 de sus estatutos (31 de mayo de 1876, suscritos por el Presidente de la Junta General, Laureano Figuerola) se declara:

“La Institución libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.”

Habiendo nacido como proyecto de una Universidad Libre, acaba convirtiéndose en escuela privada de primera y segunda enseñanza y de formación de profesores. Respecto a la primera y segunda enseñanza, hay que recordar que la posición doctrinal de los institucionistas abogaba por una fusión de estas dos etapas, lo que respondería al proyecto no elitista ni selectivo de universalización de la enseñanza cuya conclusión será la masificación y depresión de la misma en la segunda mitad del siglo XX:

“Los legisladores empiezan a no saber qué hacer con la segunda enseñanza, y de aquí todos esos tanteos, en el fondo de los cuales palpita, aunque tal vez aún con inseguridad, esta idea: o la segunda enseñanza está llamada a desaparecer por inútil, retórica y abstracta, o tiene que fundirse con la primera, como parte de esta misma, adoptando en absoluto su carácter.”³⁶¹

“1º La segunda enseñanza forma con la primera un mismo período continuo de cultura, el propiamente general, fuera del cual no hay lugar ya más que para el profesional o especial.

2º La clasificación de los grados de enseñanza en primaria, secundaria y superior debe rectificarse en el sentido de que no existen más que las dos esferas cualitativas dichas; si bien en cada de ellas hay luego, cuantitativamente, una serie de grados, pero serie enteramente ilimitada; v. gr., en el arte de la construcción, desde el grado del obrero al ingeniero o arquitecto; y lo mismo en el artista, profesor, historiador, comerciante, militar, fabricante, naturalista, etc. Si se acepta el concepto actual de las Universidades como centros de educación superior tan sólo, incluyendo en ellas las escuelas profesionales todas de este grado, como en otros pueblos (Suiza, Bélgica, Italia), podría decirse que la Universidad representa, desenvuelto ya y diferenciado en órdenes especiales independientes, el organismo completo de los mismos factores, cuyo conjunto debe constituir el objeto y programa enciclopédico de estudio en la escuela primaria y en el Instituto: ni uno más ni uno menos.”³⁶²

Consejo de Instrucción Pública de España, Sesión del día 12 de Diciembre³⁶³:

“El Sr. Moreno Nieto [Director general de Instrucción pública] estaba en la inteligencia de que en la comisión no se había tratado de enumerar las asignaturas de la 2ª enseñanza, sino de expresar el conjunto de los estudios por medio de fórmulas generales que dejaran bastante amplitud para comprender todos los necesarios, pues de otra manera hubiera pedido que se incluyeran en el programa varias asignaturas, indicando entre ellas la religión y moral, y las bellas artes.

(...)

El Sr. Moreno Nieto insistió en que no conviene marchar demasiado deprisa en tan grave asunto; en que no deben enumerarse las asignaturas porque es difícil clasificarlas y en que se incluyan en el programa los estudios de religión y moral y los conocimientos elementales de artes que la Ley determine.

Procediéndose a votar por partes la enmienda del Sr. Pereda, no fue tomada en consideración.

Para votar la del Sr. Moreno Nieto hizo notar el Sr. Presidente que estando comprendida la religión y la moral en la Filosofía y tratándose de esta materia en otra base, no era necesario incluirla en el programa, con lo cual se conformó el Sr. Moreno Nieto. Puesto a votación si se comprendería en la 2ª enseñanza los rudimentos de bellas artes, así se acordó, quedando aprobado el primer párrafo de la base en estos términos:

La 2ª enseñanza literaria comprende latín y lenguas vivas, elementos de literatura, de filosofía y de ciencias y rudimentos de bellas artes.

Pasando a la discusión del 2º párrafo, expuso el Sr. Moreno Nieto que los que sostienen el estudio del latín se fundan en que su importancia es tal que no puede prescindirse de él ni aun para las carreras en que no se cree necesario, porque es un elemento indispensable para la alta ciencia y alta cultura, y por eso no puede aprobar el párrafo.

El Sr. Director general, lamentándose de que se haya discutido tanto este punto con tan poca fortuna, dice que lo que en realidad se discute es el párrafo siguiente; que si antes era necesario el latín, en la actualidad no lo es y por no atemperar la Ley a las costumbres se estudia mal, y que no haciéndolo obligatorio sino para los que realmente lo necesitan, se estudiará mejor.

El Sr. Moreno Nieto expuso que no se trata tanto del estudio de una lengua como de un elemento de cultura, del ejercicio de las facultades; que si no se aprende bien que se organice mejor y que teniendo tanta relación con todos los estudios no se pierde el tiempo que a él se dedica.

El Sr. Colmeiro, de acuerdo con el Sr. Moreno Nieto, expone varias consideraciones a favor de latín.”

Hemos indicado ya en varias ocasiones que el estudio del latín es un criterio orientativo básico para entender los términos en que la relación de fuerzas que operan en el ámbito educativo español del siglo XIX, y aun de la primera mitad del XX, se desarrolla, oscila y cristaliza. El ejemplo de la discusión citada nos muestra el estado de la controversia en un momento de cierta inestabilidad de este proceso³⁶⁴. Hay que tener en cuenta que, como analizamos a continuación, unos días más tarde se presenta un proyecto de bases para un ley de instrucción pública:

Proyecto de Ley de Bases para la formación de la Ley de Instrucción Pública según Real Decreto de 29 diciembre³⁶⁵, conocido como *Proyecto Toreno* por Francisco Queipo de Llano, Conde de Toreno, Ministro de Fomento, y reinando Alfonso XII. Una vez más, se afronta la necesidad de una reforma de la enseñanza. En ese caso, la base legislativa que se pretende reformar es la constituida en su fundamento por el decreto de 21 de Octubre de 1868 y la ley de 9 de Setiembre de 1857:

“El decreto de 21 de Octubre de 1868 y la ley de 9 de Setiembre de 1857 constituyen el núcleo y principal fundamento de la susodicha legislación.

Estableció el primero la libertad de enseñanza, principio nuevo entre nosotros: mientras la ley, aunque por él restablecida, a falta de otra más adecuada, debía su origen al influjo de muy diverso espíritu. De aquí que mutuamente se limitaran, en vez de completarse, y el considerable y peligroso vacío por donde apresuradamente se deslizó el abuso y el impaciente afán de improvisar carreras y usurpar títulos profesionales.” (Preámbulo)

Se trata en lo esencial de confeccionar un sistema de enseñanza pública que encaje con las bases de la Constitución de 1876 y que subsane los problemas heredados:

“Demostrada la necesidad de poner en armonía con la Constitución del Estado la organización de la Instrucción pública, inútil parece persuadir con nuevas razones la conveniencia de su reforma. El actual atraso de alguno de sus ramos; lo confuso, fragmentario e incompleto de la legislación que a casi todos rige; la cuestión que, años ha, se ahíta dentro y fuera de España acerca

del verdadero límite entre los estudios clásicos y la enseñanza llamada realista o positiva; la noble impaciencia con que las clases populares llaman a las puertas del saber en demanda de los conocimientos que han de conducirlos a la perfección de las artes, ofrecen otros tantos problemas, que no pueden ser resueltos convenientemente sino a favor de una legislación nueva y completa.” (*Ibid.*)

Se mantiene la obligatoriedad de la primera enseñanza y su carácter gratuito para los que no puedan costearla (Base 10ª) y el catolicismo como elemento constituyente de la educación en la primera y segunda enseñanza, aunque se contemplan los casos de alumnos que profesen otros cultos, mientras que la enseñanza universitaria se considera puramente científica, sin perjuicio de que se deba respetar la doctrina católica (Base 9ª).

La instrucción *limpia* de educación doctrinal y moral queda reservada para los estudios superiores, acaso cuando ya la labor de construcción de conciencia es superflua.³⁶⁶

El proyecto queda fijado en su redacción definitiva, que era la cuarta versión, tras su paso por el Congreso, el 9 de marzo de 1878. Sin embargo, el proyecto de Toreno no sale adelante.

- 1880: Decreto de 13 de agosto³⁶⁷, firmado por Fermín de Lasala y Collado, Ministro de Fomento, sobre libertad de enseñanza:

“Respetada anteriormente como debía serlo la libertad de enseñanza, también ahora lo será con toda sinceridad, y la primera medida que el Ministro que suscribe tiene el honor de proponer á V. M. es el reconocimiento de la validez académica de los estudios libres en los ramos en que por extraña excepcion prácticamente no ha existido, á fin de que la libertad, informe toda la enseñanza y un mismo criterio la dirija. Cesarán la anomalía y la contradicción; no habrá esfera alguna de que sea alejado el principio dominante: la libertad al hermanarse todavía más con la disciplina y el aprovechamiento escolar, será también más extensa.” (Exposición).

En el documento, la definición que se da de libertad de enseñanza la basa en la posibilidad de enseñar fuera de la enseñanza estatal:

“Por obvio que parezca, y si bien por fortuna va disipándose cierta noción falsa que de la libertad hacía surgir la desorganización de la enseñanza oficial no consintiendo apenas reglamentarla, necesario es todavía proclamar que la libertad de enseñanza consiste esencialmente en la facultad de enseñar y de aprender fuera del organismo que á la instrucción pública fije el Estado.” (*Ibid.*)

- 1881: Circular de 3 de marzo³⁶⁸ dirigida por el Ministro de Fomento del primer Gabinete liberal de la Restauración diseñado por Sagasta, José Luis Albareda, a los rectores de las Universidades en defensa de la libertad de ciencia y derogando el contenido de la Circular de Orozco de 26 de febrero de 1875 (no así el decreto, elevado a ley, que, por tal motivo había de ser objeto de discusión en Cortes). Sería el punto de arranque para la reincorporación de los profesores separados de su puesto en la cuestión universitaria del 75:

“Hoy, como ayer, demuestra la experiencia que si en la enseñanza oficial prevalece un criterio sistemático y apasionado, imponiéndose a la juventud en contradicción con el espíritu progresivo de los tiempos, los resultados se manifiestan totalmente opuestos á lo mismo que se pretende conseguir, pues semejantes restricciones levantan en el ánimo inconscientes protestas contra la ciencia oficial; así ha sucedido que los agentes más activos de los períodos revolucionarios, tanto en Francia como en España, todos, sin excepcion,

habían recibido educación y enseñanza que pugnaban con los ideales a que más tarde los arrastró su fanatismo.

Claramente se deduce de lo expuesto la intención de recomendar eficazmente a V. S. que favorezca la investigación científica, sin oponer obstáculos, bajo ningún concepto, al libre, entero y tranquilo desarrollo del estudio, ni fijar a la actividad del Profesor, en el ejercicio de sus elevadas funciones, otros límites que los que señala el derecho común á todos los ciudadanos; creyendo además el Gobierno indispensable anular limitaciones que pesan sobre la enseñanza, originadas de causas que afortunadamente han desaparecido.”

Se recurre al argumento de que el decreto y la circular de 26 de febrero de 1875 respondían a una situación excepcional:

“Las grandes transformaciones que experimentan los pueblos, las transiciones de un estado político á otro diferente, producen sin duda agitados movimientos, que obligan á adoptar disposiciones á que tal vez se creyeron los Gobiernos arrastrados por la fuerza misma de las circunstancias; pero cuando la tranquilidad se asegura y las instituciones se consolidan, la más vulgar prevision aconseja volver á la práctica normal de las leyes y al ejercicio del derecho para crear situaciones sólidas de paz y de armonía, haciendo que desaparezcan disposiciones de carácter restrictivo, las cuales, en el caso presente, además de haber dado motivo á una aplicación desigual, no han realizado el propósito que hubo de originarlas, y ni aun siquiera, como preceptos concretos, se han cumplido debidamente en ninguna de sus partes.

Tal ocurre con el decreto sobre Textos y Programas del 26 de Febrero de 1875, y con la Circular publicada en el mismo día.”

De tal modo que el texto manifiesta la posición de “neutralidad” del Gobierno en lo relativo a las actividades intelectuales:

“De esta manera, el Ministro de Fomento se considera fiel intérprete de la voluntad del Gobierno. Alejando, pues, de los centros docentes del Estado todo espíritu de partido, tiene decidido propósito de contribuir, con la imparcialidad de sus actos, á que, así en el orden de los intereses materiales de la Nación, como en todo cuanto se refiere á su actividad intelectual, adquieran tal ensanche las instituciones vigentes, que dentro de ellas vivan todos los deseos, y alienten todas las aspiraciones legítimas.”

Más adelante, en 1888, Urbano González Serrano emite el siguiente dictamen del estado de la enseñanza y de la política en ese momento:

“La Universidad, que renovó en parte su personal docente durante el período revolucionario, que practicó la libertad de enseñanza, que desagrávió a los profesores expulsados por liberales, educó a aquella juventud, que si no preparó, aceptó de buen grado la Restauración.”³⁶⁹

El juicio es de gran interés para nuestro estudio ya que plantea la paradoja de que una pedagogía *progresista* o aun *revolucionaria* produzca, sin embargo, generaciones *conservadoras* o, incluso, *reaccionarias* (aquí *Revolución* frente a *Restauración*). Este dilema, que envuelve bajo la arbitrariedad y la rigidez simplista de las etiquetas la complejidad del problema, y que sugerimos llamar *la paradoja de la inversión pedagógica*, aparecerá en el periodo de la segunda república, en lo relativo a las relaciones Iglesia-Estado. Nosotros proponemos aplicarlo también, como tendremos ocasión de abordar, al periodo denominado constitucionalista o democrático, es decir, desde la aprobación de la Constitución de 1978.

- 1882: Creación del *Museo de Instrucción primaria* bajo dirección de Bartolomé Cossío por Real Decreto de 6 de mayo, durante el primer gobierno liberal de la Restauración, presidido por Mateo Sagasta, siendo director general de Instrucción Pública Juan Facundo Riaño y ministro de Fomento José Luis Albareda. El Museo depende de la Dirección general de Instrucción primaria. Se trata de una institución dedicada fundamentalmente a la formación de maestros y profesores:

“Desea vivamente el Gobierno de V. M. mejorar las condiciones de la primera enseñanza, tan necesitada en nuestro país de convenientes reformas, y se esfuerza para conseguirlo, empleando los medios que tiene á su alcance, los cuales no bastan seguramente á cumplir cuanto de derecho reclama esta preferente atención de las sociedades modernas. Llevado de semejante pensamiento, y acudiendo á satisfacer una exigencia, que hace muchos años debiera verse cumplida, tiene la honra de proponer á V. M. la creación en Madrid de un *Museo de Instrucción primaria*.

No abriga el Gobierno en la ocasión presente exagerados propósitos de introducir novedades, con aparente olvido de la situación precaria de los Maestros, que con decidido empeño procura remediar; sino que, dados los exigüos gastos que proporciona, debe interesarse particularmente en fundar un núcleo de ilustración, destinado á producir indudables y grandísimas ventajas.

Se considera en el día de imperiosa necesidad la creación de estos Museos, que son vulgares fuera de España hasta en pequeñas capitales de provincia. En ellos se coleccionan libros, planos, dibujos, proyectos de edificios, mobiliario y menaje, material de enseñanza y cuantos objetos en suma, tienen relación con el estudio, la higiene y los progresos de las Escuelas públicas. Carecer de semejantes elementos equivale á caminar á ciegas en el terreno de la instrucción escolar, de la educación pedagógica de los Maestros y de la práctica de multitud de adelantos que pueden y merecen aplicarse con éxito seguro; porque no en todas ocasiones se requieren gastos extraordinarios para conseguir eficaces mejoras.” (Exposición)

En el artículo 1º del decreto se menciona la figura de Fröbel. Desde 1884 recibe la denominación de *Museo Pedagógico Nacional*.

- 1887: La administración central se hace cargo de los costes de los institutos. Antes los afrontaban los municipios y las diputaciones. La medida responde al proceso de centralización de la enseñanza, iniciado en los años 30, para contrarrestar el peso del escolasticismo.
- 1894: Proyecto de Decreto de 15 de septiembre³⁷⁰ reorganizando los estudios de segunda enseñanza, siendo Ministro de Fomento Alejandro Groizard. En él se proyecta una segunda enseñanza que no se limite a dar “cultura general” ni a servir exclusivamente de tránsito a los estudios superiores. El Proyecto busca superar las deficiencias transmitidas por la ley de 1857, deficiencias estructurales que las sucesivas reformas no habrían conseguido subsanar:

“Desde que el natural progreso de los tiempos y las nuevas evoluciones de criterio científico y pedagógico comenzaron á hallar insuficiente la organización dada á nuestra Segunda Enseñanza por la ley del año 1857, multitud de parciales reformas han alterado dicha organización, dejando sin embargo intacto su fondo, de todo punto inservible ya para las necesidades presentes.” (Exposición).

Pretende ser una etapa en la que sea posible la formación *integral, armónica* del alumno:

“(…) que dicha Segunda Enseñanza debe ofrecer el doble carácter de cultura general y preparación á la vez de estudios superiores; que no ha de encerrar el espíritu en ninguna dirección parcial, ya clásica, ya realista, sino desenvolverle ampliamente en todas las aptitudes del hombre moderno, en el cual vive la herencia entera del pasado, al mismo tiempo que obra la ley de renovación y progreso, propia de todos los organismos; que tampoco ha de disciplinar exclusivamente ésta ó la otra actividad humana con olvido de las restantes, la inteligencia y no el sentimiento ó la voluntad, las facultades psíquicas y no las energías corporales, sino todas, íntegra y armónicamente, alma y cuerpo, razón y sentidos, corazón y libertad racional, en proporción conveniente y hasta donde esto sea posible dentro de los medios de este grado de la enseñanza pública.” (*Ibid.*)

Pero esta pretensión no deja de ser problemática:

“Es innegable que la mera instrucción primaria constituye ya una preparación deficiente para la cultura de esa numerosa juventud, verdadero nervio de la patria, que luego ha de llenar las profesiones industriales, los escritorios mercantiles, las fábricas, las granjas, los talleres, en sus funciones técnicas y periciales, juventud, á la que hay que abrir de par en par los Institutos invitándola á una superior educación, necesaria igualmente á sus fines sociales y profesionales; mas no parece menos cierto, por otra parte, que esos jóvenes que no han de seguir carreras facultativas, tampoco necesitan ni de determinados estudios propiamente clásicos, ni de ciertos perfiles científicos en el conocimiento, precisándoles, por el contrario, terminar cuanto antes este periodo general educativo para entregarse á las técnicas y manualidades de las profesiones y oficios que les esperan. ¿Cómo armonizar semejantes reclamaciones sociales propias de nuestro tiempo, con la obligación no menos apremiante de disponer para esa otra juventud universitaria, cerebro de la Nación, una segunda enseñanza amplia y suficiente, sin escaseces de tiempo ni de estudio, que guarde armonía con la que hoy se facilita en todos los pueblos cultos de Europa?” (*Ibid.*)

El dilema es de enorme relevancia. Se trata de la dificultad de asumir una progresiva masificación de la enseñanza sin perder la calidad que la segunda fase de la misma exige para las necesidades de una nación moderna en proceso de construcción política, social e industrial. Es el problema que atraviesa toda la política educativa del s. XX.

Ante esta tesitura, se propone la división de la segunda enseñanza en dos periodos: uno de Estudios generales, de cuatro años de duración (de los diez a los catorce años de edad) y otro de Estudios preparatorios, de dos años:

“De aquí la solución que el Ministerio de Fomento propone: Los *Estudios generales*, constituyendo un ciclo completo en cuatro años, desde los diez á los catorce, para todos y todas las necesidades; los *Estudios preparatorios*, en dos años, formando otro ciclo de ampliación y perfeccionamiento, aunque ya especializado, respecto del anterior, para los que hayan de prepararse con sentido más científico y aspirar al cultivo de los estudios superiores y facultativos. En conjunto, seis años, que es el término medio de la duración de la segunda enseñanza en Europa.” (*Ibid.*)

Esta reforma de la segunda enseñanza implica un cambio en su organización basado en razones didácticas:

“Por lo ya expuesto, y por lo que el más ligero examen de los cuadros de estudios propuestos revela, adviértese cómo el Ministerio que suscribe ha procurado plantear en la reforma otro de los principios arriba indicados, esto es: la ascensión gradual del conocimiento, la división de los estudios ó asignaturas en series de cursos, cada vez más amplios y perfectos, la repetición en suma del tema y el ejercicio que crea el hábito y produce la

asimilación, acabando para siempre con el grave error de las asignaturas por masas cerradas, de golpe y en un solo curso, que abruman la inteligencia del alumno y producen ofuscación más que verdadero y claro conocimiento.” (*Ibid.*)

El documento trata de situarse en un punto intermedio entre dos extremos que supondrían un riesgo para la enseñanza pública:

“A igual aspiración de armonía responde esta reforma en la contradicción un tanto forzada en que se colocan los partidarios de la enseñanza clásica y los de la enseñanza modernista, los de la educación puramente mental y los de la predominantemente física, pues tal tendencia armónica, entiende el Ministerio de Fomento que es la revelada casi con unánime asentimiento por la opinión competente, y, además, la que mejor responde á la complexión del carácter nacional. Aparte de que ni aquí estamos para romper la unidad de la segunda enseñanza, creando Institutos clásicos é Institutos realistas ó de ciencias experimentales, como en otros países, ni es de estimación sana esta tendencia, ni tal reclaman nuestras necesidades sociales. Por eso, los cuadros de estudios que contiene la reforma son comprensivos de una enseñanza completa y sin exclusivismos, dándose al elemento clásico lo que en justicia y necesidad se le debe como base hondísima que es de nuestra cultura, y á los estudios modernos lo que el imperio de la vida y sus menesteres exigen.” (*Ibid.*)

Además, declara que el papel del Estado no tiene necesariamente que interferir en la libertad del profesor:

“Y en este punto va siendo ya cada día más evidente la necesidad de no confundir, y antes bien distinguir y delimitar con especial esmero, dos esferas de acción diferentes, ambas dignas del mayor respeto, que en nada deben ser invadidas la una por la otra, cuando, por el contrario, son natural y perfectamente compatibles, á saber: la del Estado, en tanto que ejerce su misión tutelar en la pública instrucción, para fijar el carácter, extensión, fines y reglamentación de los cuadros de enseñanza, y la del Profesor, á cuya libertad personal de criterio científico corresponde íntegramente la determinación, á partir de aquellos moldes legales, del plan, método de construcción y de exposición de la ciencia de su cometido en la enseñanza oficial y la consiguiente libre formación del programa que ha de regirla y ordenar su práctica bajo su dirección pedagógica; siempre, por supuesto, condicionada la función docente oficial con la garantía de la sanción de las leyes del Estado.” (*Ibid.*)

Una curiosidad de importancia: el artículo 54 indica que ha de ser calificada la conducta del alumno, según los grados de “irreprensible, buena, regular y mala”. La calificación *académica* de la conducta aquí consignada apunta hacia la permeabilización de los dos ejes sobre los que bascula la relación de fuerzas en la legislación educativa: instrucción y educación. La conducta, la educación, entra en el terreno de la instrucción al regirse por métodos en principio estrictamente académicos, como es la calificación. Dado que se califica la conducta, ésta inevitablemente influye en los resultados académicos del alumno.

Con respecto a la corta vida del plan propuesto por Groizard, José España Lledó, en 1900, dictamina lo siguiente:

“Así las cosas, se inició por D. Alejandro Groizard el 15 de Septiembre de 1894 un período de verdaderas reformas en la segunda enseñanza. Su plan, considerado en conjunto, merece mi aprobación, aunque lamento que se dejara llevar del enciclopedismo. Dividió los estudios del Bachillerato en dos períodos, denominados estudios generales y estudios preparatorios. En los estudios generales conservó la

funesta asignatura de *Psicología, Lógica y Ética*; en los estudios preparatorios estableció las siguientes asignaturas: *Estética, Antropología General y Psicología, Sistemas Filosóficos*.

Breve fue la vida de este Plan de estudios: D. Alberto Bosch, sin parar mientes en los grandes méritos de la obra de Groizard, dio con ella al traste sin hacer otra cosas de provecho que establecer la Universidad católica del Sacro Monte, mistificando la libertad de enseñanza y adulterando la oficial, camino odioso y de privilegio por el cual no se puede seguir, porque a nada bueno conduce y que pueda ser útil al catolicismo y la ciencia. Gamazo, en 13 de Septiembre de 1898, dictó su plan de enseñanza, que significa un retroceso en la obra del Sr. Groizard, teniendo la desventura de coincidir en los errores, atenuar los aciertos y de abandonar el principio de supresión de examen” (II)³⁷¹

El autor, catedrático de Metafísica en la Universidad de Granada, excedente en el momento de la publicación del texto anterior, se considera discípulo de Zeferino González y de Orti y Lara y reivindica, al inicio de este escrito, su condición de restaurador del *tomismo* en las escuelas de España:

“Cábeme el honor, y lo reivindico con orgullo, de haber sido uno de los iniciadores de la restauración del *tomismo* en nuestras escuelas.

(...) Hoy, si digo que soy *tomista*, cuando ya tal confesión no es peligrosa, y gracias al Cardenal González y á Orti y Lara el sistema domina en nuestros centros de enseñanza, no es por vano alarde: es porque quiero proclamar muy alto que todo lo debo á tan insignes maestros.” (I)

Como vemos, dentro de ciertos límites, el plan Groizard es el que mejor juicio le merece de los últimos del s. XIX. Su crítica va dirigida contra el sesgo doctrinal que el Estado da a la enseñanza, bajo la apariencia de neutralidad científica o académica. En particular, se refiere a la enseñanza de la Filosofía, orientada hacia el *cartesianismo* y, en última instancia, hacia el *psicologismo*:

“[Ningún concepto de Filosofía] autoriza que el Estado, constituyéndose en juez de doctrinas, circunscriba el campo de la ciencia ni lo amplíe con arreglo á las creencias de sus ministros.

En materias científicas, la neutralidad del Estado se impone. Escribir en los planes de estudios que en los Institutos sólo se enseñe *Psicología, Lógica y Ética* ó *Filosofía moral*, equivale sencillamente á entronizar el *Psicologismo*, limitando, para decirlo en una palabra, el campo de la *Filosofía* á la ciencia del alma humana.

Tan cierto es lo que acabo de decir, que todos ó la mayor parte de nuestros filósofos españoles, sin que se puedan exceptuar otros que Balmes, el Cardenal González y Mendive, han reducido la *Filosofía* á la *Psicología*, como se observa en muchos de los manuales y elementos de aquella ciencia publicados en nuestra patria desde el año de 1857 hasta la fecha. (...) Y no se me diga que yo á mi vez pretendo entronizar un sistema en la enseñanza; todo lo contrario: á lo que aspiro, y no me cansare de repetirlo, es á que sea ésta campo abierto donde se luche con armas iguales.

Hace muchos años que, consciente ó inconscientemente, el Estado es *cartesiano* en los Institutos del Reino, y no debe ser nada. Los límites de la acción oficial docente son muy reducidos; procurar que el profesor, á título de la libertad de la ciencia, no se ría de la constitución del país y no convierta su cátedra en club donde constantemente se predique contra las instituciones que nos rigen; pero de esto á imponer el *cartesianismo* ú otro sistema hay mucha distancia.

(...)Yo profeso las doctrinas aristotélico-cristianas, voy á explicar á un Instituto, creo que la *Filosofía* es la ciencia de las últimas razones de las cosas, que sus caracteres son la *unidad* y la *totalidad*, y, sin embargo, no puedo exponer la ciencia como la concibo, y he de limitarme al estudio de la *Psicología, Lógica y Ética*.

Si el plan de estudio no definiera sistemáticamente consti-tuyéndose en juez de doctrina, y llamara á estos estudios sencillamente *Filosofía*, el cartesiano explicaría la ciencia del espíritu humano, y yo la ciencia de las últimas razones de las cosas, y los padres de familia elegirían con perfecta conciencia el maestro de sus hijos.” (III)

Sin perjuicio de que la posición desde la que el autor explícitamente emite su dictamen enlace con el *escolasticismo*, su juicio remite a una deriva que también será consumada a finales del s. XX en la legislación y en el corpus doctrinal de la pedagogía vigente: ese sectarismo doctrinal enmascarado por una neutralidad *cientifista o tecnicista*, esto es, puramente retórica, construida en base a una jerga vacía exclusiva para iniciados o adeptos, como sucede en la Pedagogía de fin de siglo.

En realidad el plan de Groizard no llega a aplicarse pues por medio de un Real Decreto de 30 de noviembre de 1894,³⁷² firmado por el Ministro de Fomento Joaquín López Puigcerver, se regulan los estudios de segunda enseñanza provisionalmente en cinco cursos (no en seis).

- 1895: Real Decreto de 12 de julio de 1895,³⁷³ siendo Ministro de Fomento Alberto Bosch, por el que se establece la obligatoriedad del estudio de la Religión católica para los católicos (artículo 1º). Se mantiene la duración de la etapa en cinco años, y se pretende que sea simultáneamente complemento de la primera enseñanza y preparatorio para los estudios superiores, esto es, una etapa que alcance un espectro demográfico muy amplio, en la línea señalada de progresiva universalización de la educación pública:

“Sin otra limitación para el ingreso que la competencia demostrada ante los Tribunales; con una duración de cinco años para el estudio de la segunda enseñanza, entre los que se reparten las asignaturas que han mandado estudiar nuestras leyes; con un trabajo moderado en cada curso, á lo que deben contribuir la difícil sencillez de los programas y de los textos, será la segunda enseñanza un período de la Instrucción pública á la vez complementario de la instrucción primaria y preparatorio de la enseñanza superior, que estará al alcance de la inmensa mayoría de las inteligencias y fortunas.” (Exposición)

Por el artículo 9 se derogan los Reales decretos de 16 de septiembre y 30 de noviembre de 1894.

- 1898: Plan de estudios de segunda enseñanza, por Real Decreto de 13 de septiembre³⁷⁴, siendo Ministro de Fomento, Germán Gamazo. Los liberales de Sagasta pretenden volver a algunos puntos del plan de Groizard del 94. Se atribuye a la segunda enseñanza un papel socializador, como vimos en casos precedentes:

“La reforma que se aspira á plantear arranca del concepto de la segunda enseñanza como instrumento de cultura general, mediante el cual todo ciudadano pueda obtener aquel grado de ilustración que, al abrirle las puertas de los principales dominios del saber, le sirva de orientación respecto á sus aptitudes para utilizarlas con el mayor provecho si quiere dedicarse á una especialidad, ó que, cuando menos, le permita, si otro fuere su propósito, adquirir los materiales más indispensables para desempeñar sin dificultad su misión de ser sociable y de miembro de una Nación culta.” (Exposición)

Y se la considera etapa con entidad propia y no meramente preparatoria para estudios superiores:

“No cabe, dentro de este concepto, hacer de la segunda enseñanza una preparación especial para determinadas carreras, ni encerrarla en límites que destruyan la integridad de su esencial contenido, ni vaciarla tampoco de su propia esfera, haciéndola invadir, con pretexto de utilizarla para estudios superiores, campos que no son suyos; la preparación resultará naturalmente del desenvolvimiento mismo de las materias que han de constituir el estudio de la especialidad; pero nunca será objeto de la segunda enseñanza, que tiene en sí misma su finalidad propia.” (*Ibid.*)

La asignatura de Religión es incluida en el plan, junto con Matemáticas, Física, Química e Historia Natural, en la sección de Ciencias, y Geografía, Historia, Castellano, Francés, Filosofía y Literatura, en la de Letras, como asignaturas básicas:

“La asignatura de Religión, existente en no pocos de nuestros antiguos planes y recientemente restablecida después de amplia discusión en el Parlamento, debe sostenerse sin vacilación alguna por responder á una de las fases, la más elevada de todas, de la cultura del espíritu; su desaparición dejaría sin base los estudios filosóficos y morales.” (*Ibid.*)

Y ello responde a un objetivo genérico de la etapa, que quiere ir más allá de la mera preparación técnica o utilitaria:

“(…) tal es el cuadro completo de las disciplinas elegidas, en el que, con prudente ponderación, la inteligencia y el sentimiento, las aspiraciones del alma y las del cuerpo, las necesidades de la imaginación y las de la vida real encuentran toda la satisfacción posible, y sin dejar de dar á los estudios llamados utilitarios la parte que les corresponde, se procura rociar el espíritu con las enseñanzas de la Religión, de la Filosofía y del Arte, para cultivar sus nobles aspiraciones á un ideal que le dignifique y fecunde, alentándole en la adversidad y dándole fuerzas para luchar con fe y sufrir con resignación su suerte en la enconada lucha por la existencia que en todas partes se libra.” (*Ibid.*)

Así mismo, se incluye el estudio del latín:

“El latín, cuya importancia pocos desconocen, y que hasta en las naciones que han puesto en duda su utilidad ha dado lugar á que se establezcan dos órdenes de escuelas secundarias, no puede menos de figurar en el cuadro general de nuestras enseñanzas desde el momento en que España, por razones de orden económico sobre todo, no ha de sostener más que una clase de instituciones docentes que sirvan para la educación íntegra del espíritu, sin que tengan aquí su equivalente los *Ateneos Reales* de Bélgica, los *Istituti Tecnici* de Italia, los *Middle class Schools* ó *Modemfide* de Inglaterra, las *Realschule* de Alemania ó los *Liceos de Enseñanza moderna* en Francia, fundados todos para dar satisfacción á los partidarios del utilitarismo sin romper abiertamente con los del clasicismo, que siguen manteniendo la enseñanza tradicional del latín en Gimnasios y Liceos.” (*Ibid.*)

Una vez establecidas las asignaturas que han de impartirse, hay que determinar la secuenciación y organización de las mismas, y la duración de las clases:

“Respecto al orden del estudio, quizá fuera preferible el empleo del sistema mal llamado cíclico y con más propiedad progresivo. Este sistema, sin embargo, en toda su pureza es costosísimo, y apenas podría contarse dos Naciones en que se halla establecido; en la mayor parte de los pueblos, aceptando el principio, se ha acomodado, probablemente con mejor sentido de la realidad, al desarrollo intelectual del alumno, haciendo entrar en juego cada materia en el momento más apropiado para su asimilación y conquista, y desarrollándola en cursos sucesivos sin soluciones de continuidad. Eso es lo que en el presente plan se hace, cuidando con el mayor esmero graduar las

dificultades y de evitar choques, yendo de lo fácil a lo difícil y de lo conocido a lo desconocido, y procurando sostener siempre alerta la atención sobre los diversos órdenes de enseñanzas para mantener el equilibrio del espíritu.” (*Ibid.*)

Aquí se hace patente la importancia del estudio del latín. Tanto como posible elemento de discriminación dentro de la etapa, económicamente muy costosa, razón por la cual se evita la constitución de dos tipos de secundaria en función de esta asignatura, y como paradigma del modelo pedagógico propuesto, que cambiará, como veremos, en la próxima medida legislativa, adoptada al año siguiente:

“Por esta razón, estimando que lo inmediatamente conocido para el alumno es, en lingüística, por ejemplo, el castellano, que habla y de que ya tiene nociones teóricas por la instrucción primaria, se comienzan estos estudios por el idioma patrio, que ha de servir de base de comparación; del castellano se pasa al francés, que por sus analogías de léxico y de morfología, es mucho más fácil, y se termina este grupo con el estudio del latín, cuya enseñanza resultará de este modo fructífera y fecunda, mientras que por el sistema actual, con el abandono en que se tiene al castellano, y con empezar á estudiar por el latín, que requiere inteligencias más desarrolladas, el trabajo del alumno y el del Profesor resultan completamente estériles; es verdad que se invierte el orden histórico, y que en lugar de ir del manantial al río, se sube del río al manantial; pero en cambio se rinde culto al orden lógico y á los más sanos principios pedagógicos, yendo de lo conocido á lo desconocido y de lo fácil á lo difícil.” (*Ibid.*)

La segunda enseñanza se compone, según este plan, de seis cursos (artículo 2), como en la Ley Moyano. El acceso a la segunda enseñanza se fija en los diez años de edad y mediante prueba de ingreso sobre las asignaturas de la enseñanza primaria superior (artículo 29).

Sobre los libros de texto y libertad de cátedra, ésta queda limitada por una censura, según se afirma, estrictamente *literaria y pedagógica*:

“No quiere el Ministro que suscribe coartar en lo más mínimo la libertad del Catedrático para profesar y exponer las doctrinas que sustenta, siempre que se conformen con las prescripciones de la moral y las leyes fundamentales del país; pero no puede tampoco tolerar que se abuse de esa misma libertad para corromper el gusto literario ni para explotar las posiciones oficiales. Lo menos que á un escritor puede exigirse es que sepa escribir con corrección; lo menos que puede reclamarse de un autor didáctico es que se ajuste en la exposición de su doctrina á la verdad científica y enseña lo que debe enseñar. Se hace necesario poner freno á la libertad de los textos, y para ello se les somete á la aprobación del Consejo de Instrucción pública, aprobación limitada puramente al aspecto literario y pedagógico, (...). Con esta sencilla medida de policía literaria bastará para cortar de raíz los abusos que tanto han excitado la opinión y contra los que tanto se ha clamado en la prensa y en el Parlamento.” (*Ibid.*)

En la misma línea se promueve un marco de mínimos, ya que la uniformidad completa de la enseñanza sería perjudicial para la libertad de cátedra:

“Pero el programa único, siquiera fuera producto de un concurso con todas las garantías posibles de acierto, constituiría siempre un atentado á la libertad de cátedra, ya que su adopción implicaría la imposición de un método, con exclusión de todos los demás, ahogando toda otra iniciativa y matando todo estímulo en un país más necesitado que ningún otro de estímulos e iniciativas. La acción del Estado, aparte el respeto exigido á la moral y á las instituciones, debe limitarse en este punto á reclamar del

Profesor que enseñe en cada asignatura toda la materia que le corresponde, dejando á su libertad el orden de su exposición, el desarrollo de su doctrina y la forma misma en que haya de exponerse. No hay otra solución para armonizar los intereses del Estado con los del respeto debido á la libertad de la cátedra que la de publicar, no un programa oficial, sino un simple *Índice de materias* de cada asignatura, al cual ha de ajustarse cada Profesor su programa y su texto.” (*Ibid.*)

Un aspecto interesante del preámbulo es la idea de que la supresión de exámenes en determinadas asignaturas es un ideal al que aspirar, pero de imposible implantación en ese momento en España debido a las peculiares circunstancias políticas y sociales del país. Cabe recordar que la ausencia de exámenes era una de las innovaciones de los institucionistas. Por otra parte, viene inevitablemente a la memoria el ideal de la eliminación de la enseñanza pública que propugnaba en 1868 Ruiz Zorrilla, con respecto al cual también dictaminaba la imposibilidad material de su aplicación:

“El ideal sería llegar á la supresión de los exámenes de asignaturas que constituyen una verdadera obsesión para el alumno, perturbando hondamente su espíritu y haciendo infructuosas muchas de sus horas de labor. Pero esta radicalísima reforma tropieza en la práctica con tales dificultades, que no es posible implantarla mientras una situación normal y más próspera del país no consienta acometer de frente la grande empresa de la reforma de toda nuestra legislación de instrucción pública: suprimir los exámenes de asignaturas en los Institutos sin hacerlo en los demás establecimientos del Estado, ó suprimirlos para los alumnos oficiales y dejarlos subsistentes para los libres y privados, sería incurrir en grave inconsecuencia ó establecer á modo de castas escolares, y no es lícito cometer á sabiendas tamaños errores. Se deja, pues, no sin pesar, subsistente el actual sistema, aplazando para tiempos más bonancibles su reforma, pero reglamentándolo para que responda mejor á los fines que persigue.” (*Ibid.*)

- 1899: Real Decreto sobre segunda enseñanza de 26 de mayo³⁷⁵, siendo Ministro de Fomento, Luis Pidal y Mon, Marqués de Pidal, por el que se modifica el plan anterior (de 13 de septiembre de 1898). Esta reforma, de sesgo conservador, refuerza el *Latín*, que pasa de estudiarse en los tres últimos años de la etapa a impartirse desde el primer curso (artículo 6) en detrimento de las disciplinas científicas. La *Gimnasia* y el *Dibujo* pasan a ser asignaturas voluntarias. Además, las asignaturas que el plan anterior había introducido, como *Teoría e Historia del Arte*, *Contabilidad*, *Técnica industrial y agrícola*, *Economía política* y *Derecho usual* desaparecían.

La etapa se amplía a siete cursos (artículo 1). Se promueve la uniformidad de la enseñanza por medio del “programa único” y de las condiciones que deben cumplir los libros de texto, para lo cual se requiere la constitución de la *Junta Superior consultiva*.

Este plan supone otra reacción en el flujo dialéctico que las fuerzas tradicionalistas y modernas (o conservadoras y liberales, por emplear las categorías consagradas por el uso) mantienen. Se trata de una especie de arranque contrarreformista en el ámbito educativo español, sometido a estos vaivenes pendulares de alta frecuencia rítmica.

Al respecto, Francisco Giner de los Ríos publicó un artículo comentando este decreto de reforma de la segunda enseñanza. En él, esgrimiendo como argumentos los tópicos institucionistas, destaca el retraso que la reforma constituye al perpetuar métodos arcaicos y, en particular, lo que el antiintelectualista y vitalista pedagógico Giner considera olvido o relajación con respecto a la exigencia de educar, y no meramente instruir:

“Salvo los puntos señalados, y especialmente el acierto en aumentar la duración del bachillerato, novedad sobre cuya importancia toda insistencia es poca, y que ojalá se salve de la ruina que probablemente amenaza al nuevo plan, éste no acomete ninguna de las cuestiones de entidad de la segunda enseñanza. El Sr. Ministro lo ha reconocido sinceramente en el Senado, dando por razón que «no estaban maduras», aunque muchas de ellas habían sido planteadas por los Sres. Moret y Groizard, y olvidando que exactamente lo propio podría haber pensado, dicho y hecho respecto del programa de estudios. Pero con una diferencia: que de todos los puntos de alguna gravedad en la enseñanza secundaria, este del programa es hoy el menos importante, por limitarse al elemento puramente intelectual, cuando el mundo entero clama por una educación que enseñe al joven a vivir, que lo lleve a la acción civil y humana, no a la contemplación sentimental e inerte; que haga hombres, no diletantes, y meta en cintura al intelectualismo, destronado.”³⁷⁶

“Nada de división de las clases numerosas; siguen las hordas de oyentes. Nada de cultivo de la reflexión personal; sigue el memorismo psitacista. Nada de despertar el amor al trabajo; sigue la mortal indiferencia por saber o ignorar, y siguen la corruptora farsa del examen, y el morboso afán por «sacar nota», y la supersticiosa reverencia a la letra de molde, creyendo ingenuamente que el mal de los textos está en los «abusos» y que es fácil cortarlos. Nada de enseñanza de laboratorio, de colecciones, de excursiones, de cuanto puede responder a una preocupación sincera -que no puede por menos de existir en el Ministro, como existe hoy en todo el mundo- por dar a la enseñanza condiciones de solidez y formalidad, según piden un día y otro día los profesores y los padres que quieren y saben serlo.”³⁷⁷

“Viniendo ahora a otros órdenes que al puramente intelectual y del estudio, muestra igual indiferencia el decreto. Para nada, por ejemplo, se advierte que ponga mano en la educación moral, en la formación del sentido ético de la vida, de la conciencia y la conducta, cosas tan bajas hoy entre nosotros, donde pocos signos advertirá, aun el más optimista, de la enérgica reacción favorable que en esto se opera más y más cada día en otras naciones.”³⁷⁸

El panorama que presenta la instrucción pública en España, a juzgar por la descripción que ofrece Macías Picavea, no puede ser más desdolorador: falta de medios, pésima formación del profesorado, burocratización y mecanización de la enseñanza, convertida en un encadenamiento de meros trámites, ausencia de iniciativa investigadora, etc.³⁷⁹

- 1900: Creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes por Real Decreto de 18 de abril³⁸⁰, durante la Regencia de María Cristina de Habsburgo-Lorena, siendo presidente Francisco Silvela. Su primer titular fue Antonio García Alix. El Ministerio vino a ocupar de algún modo el hueco dejado por el Ministerio de Ultramar, tras la pérdida de las últimas colonias. Los presupuestos generales del Estado se hacen cargo de los gastos de la enseñanza primaria, hasta entonces competencia de los ayuntamientos.
- 1901: Real decreto de 12 de abril³⁸¹ por el que se aprueba el Plan de Estudios firmado por Álvaro Figueroa, Conde de Romanones, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes con Sagasta. El documento se centra en la reforma del sistema de exámenes, que se quiere modificar para potenciar una enseñanza no memorística. El rechazo de esta metodología, tópico de la pedagogía moderna y postmoderna, aparece ya aquí, en legislaciones que no son precisamente *revolucionarias*:

“Las modificaciones introducidas en el examen de ingreso obedecen á la necesidad de que el que ha de entrar en la segunda enseñanza muestre desde el principio la condición de sus facultades discursivas, traduciendo en palabras sus sensaciones referente á las cualidades externas de los objetos materiales; no limitándose á dar señales, como principio de su carrera, de la educación memorista y verbalista, ajena á todo conocimiento positivo de las cosas que en lo sucesivo, no sólo no le ha de servir de provecho, sin o que, por el contrario, le ha de causar grave daño ante las realidades de la vida.” (Exposición)

Los exámenes empiezan a vislumbrarse como obsoletos, bajo sospecha de perpetuar procedimientos más burocráticos que estrictamente académicos en un sistema educativo que debe ser superado, y tolerados bajo la condición de que reflejen fielmente la preparación del examinado. Además, se tiene en cuenta el perjuicio *psicológico* que pueden generar en el sujeto, otro tópico, siquiera sugerido casi tangencialmente en este caso, que explotará impunemente la postmodernidad pedagógica:

“Es necesario que el examen de ingreso en los Institutos llegue á constituir una verdadera y seria prueba de aptitud; es necesario también que este examen, como todos aquellos á que en lo sucesivo ha de someterse al estudiante, no produzca en él sobresaltos y perturbaciones, no sea el único fin de la carrera escolar, fin á cuyo brillante cumplimiento consagran todos sus afanes los más aplicados, mientras que los perezosos ó poco aptos procuran sortear sus dificultades por mil medios reprobables. Se impone que el examen sea el medio de acreditar la suficiencia obtenida por el estudio; ser impone que no se enseñe ni se estudie tan sólo parra examinarse, sino para obtener el mayor número posible de conocimientos en todas y cada una de las materias que comprende la enseñanza.” (*Ibid.*)

El hecho de que los exámenes sean objeto de revisión por parte de las autoridades educativas indica el más o menos tímido impulso que lleva en estos momentos a distanciarse paulatinamente de una enseñanza que podríamos adjetivar de tradicional y aun escolástica. De hecho, el plan de Romanones provocó el rechazo de sectores eclesiásticos y conservadores en general. Hemos visto este distanciamiento con respecto a la tendencia tradicional desde inicios del s. XIX, y vemos ahora cómo se va plasmando en aspectos concretos de la enseñanza. Veremos cómo esta revisión crítica de aspectos básicos de una enseñanza que se quiere reformar acabará asumiendo en la pedagogía postmoderna postulados acríicos sólo formalmente opuestos al tradicionalismo, pero materialmente reaccionarios y de una vacuidad consumada.

Hay que decir que a partir de estos momentos las congregaciones religiosas viven una fase de expansión en España que suele atribuirse a su expulsión de la enseñanza en Francia por las leyes anticongregacionistas de Waldeck-Rousseau (2 de julio de 1901) y Combes (7 de julio de 1904)³⁸². Romanones estaría intentando con esta reforma revalorizar la enseñanza pública frente a la privada religiosa.

En estricta coherencia lógica con lo sugerido en el pasaje precedente, se concluye que el ideal es la supresión de los exámenes de ingreso, pretensión que hemos tenido ocasión de ver ya anteriormente en el plan Gamazo:

“El ideal en esta materia sería la radical supresión de ellos; pero ateniéndose, no á lo ideal, sino á lo posible, y conociendo el escaso valor práctico de las reformas que en la ley se hacen, antes de crearse la costumbre que las fundamenta, bastará, para evitar los inconvenientes del actual sistema, disponer que cada Profesor verifique los exámenes públicamente en los últimos días del curso, en la forma en que le parezca más oportuna, según la

índole especial de cada asignatura y el acuerdo del Claustro respectivo. Por tal medio se viene á consagrar lo que en la realidad sucede, destruyendo todo el aparato artificial y externo que hace de los exámenes, sí, un acto solemne, pero con la solemnidad de las representaciones teatrales. ¿Quién ignora que en la actualidad, aun formado el Tribunal por tres Catedráticos, sólo examina el de la asignatura, y que éste es el único y absoluto árbitro en la calificación de sus alumnos?.” (*Ibid.*)

A pesar de todo lo dicho, o acaso a causa de ello justamente, se mantiene el examen de ingreso a las facultades. El examen es considerado pernicioso si potencia un sistema en el que priman las estrategias para superar exámenes en lugar de fomentar la adquisición de conocimientos. Pero es esto último el objetivo del sistema público de enseñanza, por lo que pruebas de acceso objetivas y que midan bien la formación del alumno se hacen necesarias en el proyecto de recuperación de la nación política, para lo cual es imprescindible un filtro, una selección, como ya propuso en su momento Condorcet³⁸³:

“No debe suprimirse el examen de ingreso en las Facultades; se impone la selección de la juventud que debe acudir á estas; los que se dediquen á los estudios universitarios deben hacerlo llevados por verdadera vocación, por la posesión de las condiciones intelectuales necesarias para poder seguir con completo aprovechamiento los estudios que en ellas se practican; deben cerrarse las puertas á aquellos que sólo buscan en la obtención de estos grados y títulos los medios más expeditivos para ingresar en las carreras del Estado, aumentando el ejército burocrático, que es hoy una de las cargas más graves y onerosas de la Administración española.” (*Ibid.*)

Los exámenes de los alumnos de los colegios privados se realizaban en los Institutos oficiales (artículo 27). La Religión no es asignatura obligatoria. Cuando Romanones cesó como ministro se restablecieron los exámenes en los mismos colegios.

Real decreto de 18 de agosto³⁸⁴, dividiendo el bachillerato en uno general y uno técnico. En otro movimiento de reacción, se vuelve a privilegiar el estudio de la lengua patria sobre el del latín, que se comienza en el tercer curso del bachillerato general (artículo 2):

“Se imponía la derogación del absurdo pedagógico, en virtud del cual se mezclaba el estudio de una lengua muerta, como el latín, con el de una lengua viva, como el castellano, confusión que en la práctica originaba el lamentable caso de que no bastando el tiempo á Profesores y alumnos para explicar y aprender el primero de dichos idiomas, quedábase por lo general á medio hacer, ó sin empezar siquiera, el estudio de la lengua patria, el cual, en todos los planes de enseñanza europeos, precede necesariamente al de los idiomas extranjeros; como que tal conocimiento es y debe ser por necesidad la base de toda educación nacional” (Exposición).

Real Decreto de 26 de octubre³⁸⁵, firmado por el Conde Romanones, por el que se amplía la escolaridad obligatoria hasta los 12 años de edad (artículo 6º); recordemos que la ley Moyano la había marcado de los 6 a los 9. la ampliación de la escolarización obligatoria será otro de los criterios que tendremos en cuenta para medir la tendencia del sistema educativo en España. Esta medida responde al objetivo marcado, el de una “instrucción integral”, que exige la ampliación del contenido de las materias y, sobre todo, introducir en ellas estudios de “condición propiamente pedagógica”:

“Otra reforma, en modo alguno desatendible, es la que se refiere á ampliar el contenido de las materias de estudio en la instrucción primaria. No son, ni

pueden ser, los programas de la primera enseñanza idénticos hoy á los establecidos en tiempo remoto. El desenvolvimiento científico de nuestra época ha hecho necesario agregar á los estudios antes adoptados, otros, cuya incorporación á los ejercicios escolares han adquirido condición propiamente pedagógica, mediante la fijación de los programas para la primera enseñanza, en la que hoy se aspira á lo que se ha denominado la instrucción integral, como la que más cumplidamente satisface las necesidades de la vida, coincidiendo en este punto los principios filosóficos de los pedagogos más eminentes con las prácticas que por acierto instintivo han llevado á cabo muchos Maestros celosos de su ministerio.

Trae esta reforma aparejada la ampliación de la edad escolar, toda vez que para que se alcance el grado de instrucción completa en la Escuela, es menester que en ésta permanezcan los alumnos mayor tiempo de aquel en que antes frecuentaban estos establecimientos de enseñanza.” (Exposición)

El Decreto establece, además, el estudio de *Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada* para el primer curso de los tres grados de primera enseñanza: párvulos, elemental y superior (artículo 3º).

- 1903: Plan de Estudios Generales, siendo ministro Gabino Bugallal, conservador, por Real Decreto de 6 de septiembre. Simplifica el plan Romanones reduciendo la carga lectiva de algunas asignaturas. Permanece vigente hasta el plan Callejo de 1926. Establece seis años comunes (sin distinción entre letras y ciencias) de segunda enseñanza para obtener el grado de Bachiller. Se trata del plan que se adopta provisionalmente en 1931.
- 1906: Se procede al cierre de la *Escuela Moderna* de Barcelona, de Ferrer y Guardia, abierta en 1901, cuyo bibliotecario, Mateo Morral, es acusado del atentado contra Alfonso XIII.
- 1907: Fundación de la *Junta para el Fomento de la Educación Nacional*, por Amalio Gimeno, Ministro de Instrucción Pública, 10 de enero³⁸⁶, dedicada a la enseñanza primaria:

“(…) se impone establecer un organismo de autoridad y de prestigio, de relativa independencia y de cierta autonomía, que desempeñe las altas funciones de preparar reformas, dirigir organizaciones, aconsejar é impulsar y ejercer una inspección, y vigilancia en todos los momentos y sobre las necesidades todas de la enseñanza primaria.” (Exposición)

Atendiendo a esta función, se alude al tópico transversal a las más contrapuestas orientaciones pedagógicas y legislativas: la educación añadida a la instrucción:

“Conviene reconocer que, no solamente nos interesa instruir, sino educar; pues para contar con todas las armas que la moderna educación pone en manos de los que saben obtenerla, y con las cuales no es tan difícil la lucha en la sociedad contemporánea, falta mucho á nuestra juventud. Importa educar bien, extensa y completamente para todos los fines útiles de la vida sana, honesta y vigorosa, y esto se hace por un método intelectual riguroso y por una disciplina física, á la que ni se debe ni se puede faltar. Es preferible saber poco é intensamente, á saber mucho y mal; lo que conviene, además, es ser hombre fuerte y útil en todos los menesteres de la vida, sin menoscabo de la energía moral y de la voluntad dominante. Por eso, al hablar de instrucción, es preciso hablar también de educación y de la necesidad de vigorizar la constancia de los futuros hombres, de disponer á los niños para el aprendizaje de la vida y de enseñarles á obtener los medios para gobernarse á sí mismos.” (*Ibid.*)

Fue suprimida por Rodríguez San Pedro mediante Real Decreto de 18 de noviembre³⁸⁷ y sustituida por una *Junta Central de Primera Enseñanza*.

Fundación de la *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* por Real Decreto del 11 de enero³⁸⁸ bajo el gobierno liberal de Antonio Aguilar y Correa, marqués de la Vega de Armijo, y con Amalio Gimeno como ministro de Instrucción Pública. Fue presidida por Santiago Ramón y Cajal, aunque su auténtico promotor era José Castillejo Duarte, discípulo de Giner, el cual fue, al parecer, el inspirador de la idea. Este organismo acogió a muchos institucionistas y tanto la *Residencia de Estudiantes* (1912) como el *Instituto-Escuela* (1918) nacieron de él. Su finalidad era promover la innovación pedagógica para la reforma de la enseñanza primaria y secundaria en España, y la investigación de universitarios españoles en el extranjero.³⁸⁹ Su actividad no se detiene hasta la guerra civil.

- 1909: Ferrer y Guardia es fusilado, acusado de participar en la Semana Trágica de Barcelona.
- 1910: Ley de 27 de diciembre³⁹⁰ “prohibiendo el establecimiento de nuevas Asociaciones pertenecientes á Ordenes ó Congregaciones religiosas, canónicamente reconocidas, sin la autorización del Ministerio de Gracia y Justicia” firmada por José de Canalejas, presidente del Consejo de Ministros de España (denominada “ley del candado”):

“Artículo único: No se establecerán nuevas Asociaciones pertenecientes á Ordenes ó Congregaciones religiosas canónicamente reconocidas, sin la autorización del Ministerio de Gracia y Justicia consignada en Real Decreto, que se publicará en la GACETA DE MADRID, mientras no se regule definitivamente la condición jurídica de las mismas.
No se concederá dicha autorización cuando más de la tercera parte de los individuos que hayan de formar la nueva Asociación sean extranjeros.
Si en el plazo de dos años no se publica la nueva ley de Asociaciones, quedará sin efecto la presente ley.”

- 1911: Manuel Núñez Arenas³⁹¹ funda la *Escuela Nueva de Madrid*:

“El jueves pasado por la tarde se verificó en el salón grande de la Casa del Pueblo una gran fiesta artístico-literaria para inaugurar una nueva institución de cultura creada por elementos socialistas y societarios de la Casa.

Titúlase dicha institución Escuela Nueva, y tiene el propósito de fundar enseñanzas diversas, tanto para adultos como para niños. (...)

Abrió el acto nuestro compañero Núñez Arenas, organizador y alma de la Escuela Nueva, con un discurso de exposición acerca de los propósitos que abriga la nueva fundación.”³⁹²

Se trata de una especie de Universidad popular con la vocación de formar militantes socialistas. El genérico *Escuela Nueva* suele atribuirse a la influencia rousseauniana, a través de Pestalozzi, Fröbel, Herbart, frente a la *Escuela Tradicional*. Este tipo de pedagogía es la que acaba por imponerse en Europa tras la Segunda Guerra Mundial³⁹³. En Estados Unidos se denomina *Escuela Progresista*. Nuestra tesis viene insistiendo en la línea de continuidad entre ambas.

Fundación de la *Institución Teresiana* por Pedro Poveda Castroverde.

- 1912: Real Decreto de 1 de marzo por el que se declara oficial la celebración del *IV Congreso Internacional de Educación Popular*, en Madrid del 25 al 27 de marzo de 1913³⁹⁴.

- 1914: Discurso de Ortega y Gasset³⁹⁵ el 23 de marzo en el Teatro de la Comedia (“Vieja y nueva política”³⁹⁶) con el que se presenta la *Liga de Educación Política Española*³⁹⁷, fundada en octubre de 1913 con la publicación de un manifiesto firmado por el propio Ortega, Manuel Azaña, Gabriel Gancedo, Fernando de los Ríos, el marqués de Palomares del Duero, Leopoldo Palacios, Manuel García Morente, C. Bernaldo de Quirós y Agustín Viñuales, según enumera Juan Marichal en su *Prólogo* al tomo I de las *Obras completas* de Manuel Azaña (Oasis, Méjico, 1966). A estos firmantes se une un buen número de intelectuales, entre los que está, como quedó señalado, Núñez Arenas, así como Lorenzo Luzuriaga.³⁹⁸ El discurso de Ortega habla de una “educación política de las masas”:

*“Para nosotros, por tanto, es lo primero fomentar la organización de una minoría encargada de la educación política de las masas. No cabe empujar a España hacia ninguna mejora apreciable mientras el obrero en la urbe, el labriego en el campo, la clase media en la villa y en las capitales no hayan aprendido a imponer la voluntad áspera de sus propios deseos, por una parte; a desear un porvenir claro, concreto y serio, por otra. La verdadera educación nacional es esta educación política que a la vez cultiva los arranques y los pensamientos.”*³⁹⁹

El texto, así como la propuesta orientada a la praxis política, tiene para nuestro trabajo el interés de mostrar cierta conexión, si bien compleja e inestable, entre una elite intelectual, encabezada por Ortega, y elementos obreristas:

*“La Liga de Educación Política se propone mover un poco de guerra a esas políticas tejidas exclusivamente de alaridos, y por eso, aun cuando cree que sólo hay política donde intervienen las grandes masas sociales, que sólo para ellas, con ellas y por ellas existe toda política, comienza dirigiéndose primero a aquellas minorías que gozan en la actual organización de la sociedad del privilegio de ser más cultas, más reflexivas, más responsables, y a éstas pide su colaboración para inmediatamente transmitir su entusiasmo, sus pensamientos, su solicitud, su coraje, sobre esas pobres grandes muchedumbres dolientes.”*⁴⁰⁰

*“Todas las labores que hasta ahora realizan todos los partidos se reducen a preparar, conquistar y ejercer la actuación de gobierno. Política es, hasta ahora, sólo gobierno y táctica para la captación de gobierno. Sólo en parte, y en parte sólo, habremos de considerar como excepciones el partido socialista y el movimiento sindical; que por esto son las únicas potencias de modernidad que existen hoy en la vida pública española, y con las cuales nosotros nos confundiríamos si no se limitaran, sobre todo el socialismo, a credos dogmáticos con todos los inconvenientes para la libertad que tiene una religión doctrinal.”*⁴⁰¹

Se trata de un liberalismo que se cataloga de radical, próximo al progresismo armonista y al liberalismo decimonónico de los institucionistas, haciendo hueco, acaso por necesidades estratégicas, como implícitamente apunta Ortega en el documento de referencia, al socialismo y al sindicalismo:

“Lo complejo tiene que ser reflejado, en los programas políticos, complejamente; y una de las cosas más graves que ocurren en España es que sólo se dirigen a la multitud esos simplismos radicales o reaccionarios, esos grandes gritos, que convierten la política en un sicofantismo, en obra de denostación y de insulto. Por consiguiente, yo necesitaría mucho tiempo para explicar en qué sentido nosotros deseamos ser radicales, es decir, extremadamente liberales, mucho más liberales que cuantos partidos tienen hoy representación en nuestro Parlamento. Pero es que hay cosas que, a lo

mejor, pasan como no radicales y lo son. Yo no puedo olvidar que uno de los intentos de reformas más positivamente avanzados que se ha intentado en la Hacienda fue una ley de impuestos sobre las cédulas personales: y los republicanos fueron los primeros en oponerse a ella. Mientras las cosas no se pongan claras no podremos, sin incurrir en falta de seriedad, declararnos, sin más ni más, radicales. ¿Para qué? ¿Para pedir la limosna de un aplauso?"⁴⁰²

*"Estamos ciertos de que un gran número de españoles concuerdan con nosotros en hallar ligada la suerte de España al avance del liberalismo. Sobre este punto no nos sorprendemos en la menor vacilación. Pero a la vez estimamos que con declararnos liberales no hemos abreviado en lo más mínimo nuestra tarea. Por liberalismo no podemos entender otra cosa sino aquella emoción radical, vivaz siempre en la historia, que tiende a excluir del Estado toda influencia que no sea meramente humana, y espera siempre, y en todo orden, de nuevas formas sociales, mayor bien que de las pretéritas y heredadas."*⁴⁰³

Sin embargo, esta unión parecía sospechosa en círculos socialistas:

"El partido socialista, en España como en China, a pesar de las corrientes revisionistas, es un partido de clase: y no hay más. Se está con la clase obrera o se está con la clase burguesa."⁴⁰⁴

"Realmente, nosotros, no hemos sufrido una decepción más porque nada esperábamos de él, como nada esperábamos de los de su casta. No borramos la frase: los de su casta. La casta intelectual española es incapaz de nada generoso, su corazón no late al unísono con el del pueblo porque no tiene corazón."⁴⁰⁵

En todo caso parece que hay una evidente conexión, al menos en la génesis de esta experiencia, entre ambas corrientes, objetivadas en la *Escuela Nueva* de Núñez Arenas y el círculo socialista, y la *Liga* promovida por Ortega. Acaso la figura que mejor encarna el eslabón entre ambas sea la de Lorenzo Luzuriaga, de tan relevante presencia en la pedagogía promovida por la ILE y la izquierda republicana, al pertenecer a las dos organizaciones⁴⁰⁶:

"Las circunstancias que animaron la creación de la Escuela Nueva tuvieron que ver con en el giro programático que se produjo en el PSOE en la primera década del siglo, con el consiguiente acercamiento a los intelectuales progresistas (no propiamente socialistas) y el inicio de la colaboración con los partidos republicanos. Hacia 1907 surgió entre un grupo de jóvenes universitarios la idea de crear un foro de encuentro entre socialistas, intelectuales y estudiosos de la cuestión social. Personas luego tan conocidas como José Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos, Conancio Bernardo de Quirós, Mariano García Cortés, Juan Almela Meliá, Tomás Elorrieta, Rafael Urbano o el propio Manuel Núñez de Arenas, se reunieron en el Ateneo de Madrid con la intención de constituir un grupo a imagen y semejanza de la Fabian Society inglesa, que tan importante impacto había tenido para la configuración del Partido Laborista. En aquellas reuniones se elaboró un "Cuestionario para un estudio del Partido Socialista español", que debía servir para llevar a cabo sus primeras actuaciones pero que no llegaría a desarrollarse. La iniciativa suponía la ruptura con el obrerismo predominante en el socialismo español de finales del siglo XIX.

Según analizaría posteriormente Núñez de Arenas, en aquel grupo podían identificarse dos tendencias diferentes. Por una parte, estaban quienes, como Ortega, eran partidarios de insistir en el estudio, el análisis científico de los problemas sociales y la reflexión personal y colectiva. Por otra parte, se encontraban quienes, como el propio Núñez de Arenas, pretendían lanzarse a la acción y "estudiar en la realidad". Los primeros darian paso

posteriormente a una institución tan conocida e influyente como la Liga de Educación Política, con una vocación más intelectual, mientras que los segundos crearían la Escuela Nueva, comprometida con el movimiento obrero de signo socialista.”⁴⁰⁷

La importancia de dicha conexión reside en que la legislación educativa de los gobiernos socialistas en la España posterior a la Transición, una vez abandonada oficialmente la línea marxista, así como la doctrina pedagógica triunfante —ésta es nuestra hipótesis—, beben de esa comunión.

- 1918: Se autoriza a la *Junta para Ampliación de Estudios*, por Real Decreto de 10 de mayo⁴⁰⁸ siendo Presidente del Gobierno Antonio Maura y Ministro de Instrucción Pública Santiago Alba, la fundación del *Instituto Escuela*, inspirado en las concepciones pedagógicas institucionistas, con el fin de ensayar modernos métodos de enseñanza y pedagógicos y formar al profesorado. La medida dice responder a la insuficiencia de las reformas llevadas a cabo hasta la fecha de manera genérica y meramente preceptiva:

“El carácter general y preceptivo de las reformas, hacen que no pueda acometerse prudentemente sino aquellas de necesidad más evidente y más unánime, reclamadas por la opinión; es decir, que se reforme siempre tarde y bajo la presión de un daño persistente. Pero aun así se corre el riesgo, tantas veces confirmado, de que los resultados no correspondan, y hasta sean con frecuencia opuestos á los que la buena intención de los gobernantes había calculado.

Por otra parte, tales reformas no pueden tocar sino al elemento exterior y menos importante de la enseñanza, único susceptible de regulación uniforme por el Estado, siéndole inasequibles los factores decisivos en una obra de educación, tales como la personalidad del maestro, su relación con los alumnos, la vida corporativa de la Escuela y el ambiente.” (Exposición).

El Estado no se considera capacitado (aún, diríamos nosotros) para legislar la *interioridad* del proceso de enseñanza, lo que es juzgado un serio déficit. La tendencia hacia una escuela totalitaria (ya nos hemos topado con la expresión “instrucción integral”, que apunta como mera tendencia en esta dirección) entendida aquí como impulso inercial de la maquinaria del Estado, esto es, independiente de las intenciones y características psicológicas de los agentes, se ve plasmada en documentos oficiales como el que comentamos. Así, esa *interioridad* del proceso de enseñanza, que apunta en definitiva al *interior* del sujeto en formación, a su carácter, a sus opiniones, a su *moral*, habrá de quedar bajo el control de la educación estatal. En lugar de legislar para potenciar las capacidades cognitivas del alumno, se tenderá a legislar sobre su *interior*. Dicho en términos positivos (no metafísicos), se tratará de producir ideología, de imponer doctrina (tenga el contenido que tenga) por medio de una educación basada en el común *formalismo pedagógico*, que rebasa los límites de la instrucción académica, técnica e intelectual y que se construye sobre la formalidad de la producción de ideología independientemente del contenido doctrinal que en cada caso llene el proceso.

Ante esa imposibilidad, la propuesta presentada por el Real Decreto en cuestión es la de un ensayo pedagógico en un centro constituido a tal efecto:

“Aunque más lento, es menos arriesgado y de mayor eficacia ensayar en un solo Centro docente cualesquiera reformas que puedan parecer adecuadas á nuestras necesidades, á fin de que la realidad contraste los intentos generosos y el éxito ó el fracaso sean en su día piezas principales de convencimiento.

Ahora bien, un ensayo de esta índole requiere, mientras se hace, un grado máximo de libertad y de facilidades compatibles con todas las garantías que

el Gobierno puede exigir. Requiere asimismo la constitución de un Centro docente nuevo, al cual puedan llevarse, sin el obstáculo de la tradición y los llamados derechos é intereses adquiridos, las nuevas iniciativas.” (*Ibid.*)

Se preocupaba no sólo de la instrucción sino también de la educación moral. Este aspecto crucial aparece, como veremos, en el proceso de selección de profesores implantado en 1931, en la forma del criterio de admisión que exigía la adhesión a la línea pedagógica oficial. Esa línea pedagógica lleva implícita ya una moral, un sesgo ideológico, no meramente técnico, que estará presente en adelante, sin perjuicio de los vaivenes y aun antagonismos políticos e ideológicos. Es lo que hemos denominado formalismo pedagógico. Además, no había exámenes ni castigos.

En el XI Congreso del PSOE, en septiembre, Manuel Núñez Arenas presenta el documento titulado *Bases para un programa de Instrucción Pública*⁴⁰⁹, redactado por Lorenzo Luzuriaga, que acaba siendo el programa educativo del socialismo español. En ese documento se reclamaba la gratuidad de la enseñanza en todos sus grados y la organización unificada de las escuelas, lo que se denominará *escuela unificada* (el modelo británico de este sistema recibe el nombre de *Comprehensive Schools*)⁴¹⁰, de acuerdo con el principio de la “unificación” de la enseñanza, es decir, “la desaparición de todas las barreras que separan la enseñanza primaria de la secundaria, y a ésta de la superior, y que hacen de ellas verdaderos compartimentos estancos”. Recuérdese que ésta es una de las aspiraciones pedagógicas y organizativas de la ILE. Este texto es clave para explicar la relación entre los institucionistas y los socialistas españoles, conexión plasmada en la 2ª República, como tendremos ocasión de comprobar, y mantenida en la política educativa socialdemócrata tras el franquismo:

“BASES PARA UN PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Todo programa de reorganización de la instrucción pública en España, ha de inspirarse en este principio fundamental: la socialización de la cultura, que supone no sólo la idea universalmente reconocida del derecho a la instrucción, sino también esta otra igualmente admitida, pero muy pocas veces realizada: la igualdad de derechos ante la instrucción.

No se trata aquí, naturalmente, de esa igualdad ficticia, convencional, reconocida hoy en la legislación de todos los países, incluso del nuestro, sino de una igualdad real, verdadera, la cual únicamente es posible cuando se dan a cada hombre los medios necesarios para poder educarse, y se suprimen los obstáculos que se oponen al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana.”

El tópico del igualitarismo se fundamenta en la distinción entre igualdad “ficticia” e igualdad “real”, como se ve en el texto precedente. Esta distinción, habitual en muchos de los movimientos políticos de vanguardia de inicios del s. XX, aun en los aparentemente más diversos o enfrentados, olvida que la igualdad o *isonomía*⁴¹¹ es precisamente una ficción jurídica, un artificio que, de la misma forma que las formas platónicas, sólo puede predicarse de lo diferente. Es esa igualdad ficticia, juego político restringido al ámbito de las relaciones con el Estado, la que hace posible la diversidad real entre los individuos. Una igualdad absoluta, real o no ficticia, impondría una uniformidad masiva (pletórica) en la que las diferencias serían superfluas, insignificantes, despreciables, borradas bajo el peso de la maquinaria Estatal. La pretensión de igualar realmente, es decir, en la totalidad de los aspectos y matices de la realidad, y no sólo en el juego de las leyes del Estado, sólo admite dos opciones: la imposibilidad o el exterminio (el cero o el infinito). Esta tendencia queda apuntada y marcará la deriva de políticas educativas formalmente (retóricamente) antagónicas.

“(…) Y si fuera necesaria una selección, ésta debe hacerse única y exclusivamente por las capacidades intelectuales y no por la situación económica.

Esto exige no sólo la gratuidad absoluta de todas las instituciones oficiales de educación y de instrucción –como por lo demás ya ocurre en algunos países, los Estados Unidos, por ejemplo- y la provisión también gratuita de los libros y material de enseñanza necesarios, sino el establecimiento de becas de estudio numerosas y el acuerdo de los planes de enseñanza con las jornadas ordinarias de trabajo.”

Pero, a pesar de lo dicho, el texto defiende para la construcción de un sistema escolar público criterios meritocráticos, siguiendo el modelo francés, que tendrán continuación en la obra de Marcelino Domingo. Esto diferencia con nitidez estas bases de la pedagogía postmoderna. Las razones de esta distancia han de ser buscadas en el contexto socio-político en que se erigen. Este programa pretende ser la base de un Estado que habrá de construirse técnicamente, por lo que cualquier privilegio de casta o de clase resultaría un obstáculo. Para ello la procedencia del individuo es irrelevante, pero requiere, en cambio, unas exigencias académicas que garanticen la calidad de la preparación de los jóvenes que habrán de formar parte de ese Estado. En la postmodernidad de fin de siglo en España, el Estado no está en construcción sino en descomposición. La discriminación, usada como tabú no como concepto que definir y precisar, ha quedado desactivada retóricamente, por lo que no es admisible selección alguna ni siquiera por el esfuerzo, el talento o la capacidad, innecesaria en un Estado en descomposición para el que el sistema público de educación no desempeña función formativa sino meramente policial⁴¹².

A esto se une la gratuidad indiscriminada, tópico que parece pretender una igualación (todos gratis) y que, en el sistema de finales del s. XX y usado por la pedagogía postmoderna, acaba convertido en discriminación al condenar a los alumnos sin recursos a la escuela pública, desertizada y vaciada de contenido académico. Como tuvimos ocasión de comprobar, la tradición ilustrada del s. XIX en España había reclamado una gratuidad discriminada: el Plan del Duque de Rivas⁴¹³, el Plan de Alonso Martínez⁴¹⁴, la Ley Moyano (artículo 1º).

“De otra parte, los establecimientos elementales de educación, que aspiran o deben aspirar a abrazar la vida entera de los alumnos, deben estar provistos de todos los medios necesarios para atender a ellos fisiológica tanto como espiritualmente.”

Otro de los rasgos que caracterizan ese totalitarismo tendencial al que estamos aludiendo es el del tópico de que la educación ha de abarcar todos los aspectos de la vida de los alumnos (“la vida entera”) impregnándola del sesgo doctrinal que de la Escuela emana en cada caso. También este rasgo es transversal a las más diversas políticas educativas.

“Todo esto se refiere a la educación desde el punto de vista social. Pero aun en el mismo aspecto técnico, pedagógico, es necesario marchar a la unificación de la enseñanza en todos sus grados, según la fórmula de la “escuela unificada”. Esta supone la desaparición de todas las barreras que separan a la enseñanza primaria de la secundaria, y a ésta de la superior, y que hacen de ellas verdaderos compartimentos estancos. Y tal unificación debe hacerse tanto en los planes de estudio como en el personal docente.”

Todos estos puntos componen la denominada *Escuela única o unificada*, a la que ya nos hemos referido. Lo relevante para el presente estudio es que esta orientación se presenta a sí misma como una medida técnica, cuando responde efectivamente a una determinada orientación ideológica. El adjetivo *pedagógico* —y aun el adjetivo *científico*, empleado en ciertas ocasiones— sirve aquí para enmascarar y legitimar ese sesgo ideológico haciéndolo pasar por neutral.

Las líneas de las bases que hemos comentado aparecen reflejadas en la estructuración de las distintas fases de la educación:

“EDUCACIÓN PRIMARIA

6. La escuela primaria pública será gratuita, alejada de todo dogmatismo en materias políticas y religiosas, y obligatoria para todos los niños y niñas comprendidos entre los seis y los catorce años.”

“8. La coeducación será establecida en todas las escuelas primarias, las cuales serán todas graduadas, aun en los pueblos más pequeños, introduciendo, si es necesario para ello, el sistema alternativo de clases.

9.^a Toda separación por motivos económicos, sociales, políticos o religiosos será alejada de la educación primaria.”

“14. Siendo uno de los fines fundamentales de la educación primaria la formación de ciudadanos independientes y sociales, a la vez se concederá a los niños de los últimos grados cierta autonomía e intervención en el régimen de la escuela.

15. Con este fin también se fomentará entre los niños el espíritu de asociación mediante agrupaciones deportivas, de auxilio mutuo, de consumo de materiales escolares, etc.”

“EDUCACIÓN AMPLIADA

16. Habrá de suprimirse la actual separación entre la primera y la segunda enseñanza, juntamente con los obstáculos que dificultan el acceso a ésta.

17. Con tal objeto, a la terminación de la educación primaria, y no antes de los catorce años, los muchachos y muchachas proseguirán su formación hasta los diez y ocho, en dos clases de instituciones, según sus aptitudes y sus gustos: a) las escuelas de segunda enseñanza, y b) las escuelas profesionales de perfeccionamiento.

18. La asistencia a unas u otras de estas instituciones será obligatoria para todos los muchachos y muchachas comprendidos entre los catorce y diez y ocho años. Para facilitar esta asistencia, las horas de clase necesarias serán tomadas -cuando aquéllos tengan una ocupación- de la jornada ordinaria del trabajo, sin que por esto sufran reducciones sus jornales. Asimismo se instituirán becas de estudio para aquellos muchachos de excepcionales condiciones, a fin de que puedan consagrarse plenamente al estudio.

19. Las escuelas de segunda enseñanza serán de carácter general, y se establecerán a base de los Institutos actuales; pero ampliando su número, seleccionando su personal, reduciendo a cuatro los años de estudio –sobre los ocho de las escuelas primarias-, e introduciendo el principio de la elección y especialización de los estudios.

20. Como mínimo se establecerán tres sistemas de estudios, electivos, en las escuelas de segunda enseñanza: los humanistas o clásicos, los realistas o modernos y los clásicos realistas.

21. Las escuelas de perfeccionamiento tendrán un carácter técnico, y podrán ser establecidas a base de las actuales escuelas de artes y oficios e industriales. Estas, sin embargo, deberán ser radicalmente reformadas, mejorando sus planes de estudios, métodos de trabajo y personal, y dando intervención en ellas a los gremios y Sindicatos existentes en cada localidad.”

En esta etapa se incluyen dos puntos de importancia: la continuidad entre la enseñanza primaria y la secundaria (“ampliada”), que es una de las claves de la Escuela única, y la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 18 (la LOGSE, en el año 90, la amplía hasta los 16, pero los dirigentes socialistas nunca ocultaron que su objetivo a medio plazo es la ampliación hasta los 18), si bien, el documento introduce la selección en esta etapa respondiendo al criterio meritocrático ya mencionado (“según sus aptitudes”), aunque le añade el componente psicológico (“y sus gustos”).

“EDUCACIÓN SUPERIOR

23. Una vez terminados los estudios, de carácter obligatorio, en las escuelas profesionales de perfeccionamiento y en las escuelas de segunda enseñanza, los muchachos y muchachas que por sus aptitudes –y no por su posición económica- estén capacitados para ello, pasarán a la enseñanza superior, que se dará también en dos géneros de establecimientos, correspondientes a los de la educación ampliada: a) las escuelas especiales superiores (de ingeniería, comercio, arquitectura, agricultura, etc.), y b) las universidades.

24. Todas estas instituciones serán gratuitas, y estarán provistas de numerosas becas de estudio para los alumnos no pudientes y capacitados.”

Respecto a la formación de profesores, se propone la creación de la Facultad de Pedagogía, lo que supone un paso más en la consolidación de esta institución como *ciencia* hegemónica y de referencia.

“PERSONAL DOCENTE

35. El personal docente de todas las instituciones educativas –desde las primarias a las superiores- formará un Cuerpo único, con una preparación análoga en cuanto a su intensidad, diferenciándose sólo por la especialidad a que se dedique.

36. Para la formación de este personal se creará en las universidades la Facultad de Pedagogía, que tendrá las instituciones escolares necesarias anejas para las prácticas del personal que aspire al magisterio y profesorado.”⁴¹⁵

Las claves del programa presentado son, por tanto, la tendencia hacia un sistema unificado (tanto para alumnos como para los docentes) y la ampliación de la escolaridad obligatoria. Mantiene, sin embargo, cierta selección en el tránsito de la educación primaria a la secundaria, que determina el itinerario en la enseñanza superior.

- 1922-1923: Primera campaña de alfabetización⁴¹⁶ por la *Comisión Central para Combatir el Analfabetismo* por Real Orden de 5 de febrero de 1923, aunque un Real Decreto de 31 de agosto de 1922 sentaba sus bases teóricas⁴¹⁷.
- 1923: Ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años por Real Decreto de 18 de mayo⁴¹⁸ por el que se aprobaba el Estatuto General del Magisterio⁴¹⁹.

Dictadura de Primo de Rivera (septiembre). Se inicia un programa de construcción de escuelas y centros educativos,⁴²⁰ si bien hay que indicar que desde el Real Decreto de 23 de noviembre de 1920⁴²¹, la *Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas*, dirigida por Antonio Flórez, arquitecto vinculado a la ILE, el Estado pasaba a ocuparse de este aspecto, antes competencia de las administraciones locales.

- 1926: Plan Callejo: Real Decreto de 25 de agosto⁴²². Divide el Bachillerato en dos grados: elemental, 3 años, y superior o “Bachillerato universitario”, 3 años, con uno común y dos específicos, de Letras y de Ciencias (artículo 1). Elimina el examen de conjunto para establecerlo por grupos de asignaturas, como medida destinada a reducir la cantidad de pruebas. No se admitió la supresión de exámenes, propuesta defendida por la ILE, que ya apareció en diversos momentos⁴²³, y que fue puesta en práctica en el *Instituto Escuela*⁴²⁴. La edad mínima de ingreso en el Bachillerato es de diez años. Los motivos de la reforma del Bachillerato propuesta y sus objetivos básicos son los que siguen:

“Notorios son, y reiteradamente se han expuesto, los defectos que adolece el Bachillerato, destacándose como principales su desarticulación e independencia de los otros grados primarios y superiores de la enseñanza, el abrumador y exagerado número de exámenes, las dispendiosa y larga duración de sus estudios para muchos escolares, y a remediarlos con criterio objetivo e imparcial ha de encaminarse su reforma, demandada imperiosamente.” (Exposición)

De este modo, el Bachillerato queda establecido al mismo tiempo que como complemento de la enseñanza primaria y como fase preparatoria para los estudios superiores, como fase con entidad propia, aspiración que ya se perseguía en diversas legislaciones decimonónicas:

“Mas el Bachillerato, que por una lado es complemento de la instrucción primaria, y por el otro forma la inteligencia para estudios superiores, no es una mera preparación para los estudios de Facultad, sino que en muchos casos tiene y debe tener sustantividad propia para aquellos que no han de proseguir nuevos estudios; para los que se encaminan a Escuelas especiales... para todos, en fin, los que, sin aspirar a ingresar en las Universidades, deseen mejorar la cultura que en la Primera Enseñanza obtuvieron.” (*Ibid.*)

Con respecto a la Religión, es asignatura obligatoria, excepto para los estudiantes cuyos padres soliciten quedar eximidos de ella, pero no evaluable:

“La asignatura de Religión no será objeto de examen ni calificación; pero, salvo petición contraria y expresa de los padres, se hace obligatoria la asistencia a clase para todos los alumnos oficiales.
Y los no oficiales acreditarán la escolaridad a clases oficiales o privadas de dicha enseñanza.” (Artículo 4)

Otra de las asignaturas que permiten ponderar la tendencia de un plan de estudios es el Latín. A este respecto el Plan Callejo reduce su estudio de dos cursos (plan de 1903) a uno, aunque los alumnos de la sección de Letras lo cursaban en los dos años de la especialidad. Además, el estudio del griego desaparece. Como contrapartida se da más peso a los idiomas modernos.

En general, hasta el Plan de 1926, que puede acaso considerarse aún propio del s. XIX por sus características, aceptado lo cual se entraría propiamente en el XX con la legislación republicana, se impone, en cuanto a la estructura organizativa, pero no tanto en lo ideológico, el Bachillerato clásico sobre el moderno, más industrial, y también más costoso, debido a limitaciones económicas y materiales⁴²⁵.

- 1928: Real Decreto-Ley de reforma universitaria de 19 de mayo⁴²⁶, que desencadenó una serie de protestas estudiantiles y la oposición de sectores intelectuales⁴²⁷, en particular contra el artículo 53, que permitía a los alumnos de centros privados (léase, religiosos) ser examinados por dos profesores de su centro y un catedrático de la Universidad donde se matricularan, lo que fue considerado un privilegio:

“Pero quizá el elemento que desató la polémica en el ambiente universitario fue el artículo 53 del decreto, que permitía a los alumnos de “Centros de Estudios superiores... realizar sus exámenes de fin de curso en idéntica forma que los que hubiesen seguido sus cursos normales en la Universidad”. El citado artículo trataba de equiparar en la consecución del título académico a las universidades públicas con el colegio de los jesuitas de Deusto y el de los agustinos de El Escorial, los dos centros de formación de la élite

conservadora del país, y se comentó que estuvo inspirado por el obispo Leopoldo Eijo Garay y el director de Enseñanza Superior González Oliveros. A la protesta universitaria siguió una fuerte represión gubernamental que culminó con la renuncia de sus cátedras por parte de Luis Jiménez de Asúa, Fernando de los Ríos, Wenceslao Roces (catedrático de Salamanca), Ortega y Gasset, etc., y el cierre de la Universidad Central; al año siguiente, el Gobierno derogó el polémico artículo 53.”⁴²⁸

- 1931: El 14 de abril se proclama la II República. El 16 de abril es nombrado Ministro de Instrucción Pública Marcelino Domingo, Director General de Primera Enseñanza Rodolfo Llopis (Decreto de 16 de abril), Subsecretario Domingo Barnés (Decreto de 16 de abril⁴²⁹). Marcelino Domingo firma tres decretos durante su primer mes como ministro:

Uno sobre el reconocimiento del bilingüismo de la enseñanza en Cataluña (Decreto de 29 de abril⁴³⁰); otro declarando la no obligatoriedad de la instrucción religiosa mediante Circular de la Dirección General de Primera Enseñanza de 13 de mayo⁴³¹; y un tercero, reformando el Consejo de Instrucción Pública, con el nombramiento como presidente de Miguel de Unamuno el 27 de abril⁴³² (nombrado a su vez Rector de la Universidad de Salamanca el 22 de mayo)⁴³³.

El relativo al bilingüismo en Cataluña reivindica la lengua materna como la lengua en que ha de producirse la enseñanza primaria. No extrañará, a estas alturas, la retórica idealista de un documento oficial emitido por un gobierno presuntamente laico:

“Es un principio universal de la pedagogía que la enseñanza primaria, para ser eficaz, ha de producirse en la lengua materna. (...)

Respetar la lengua materna, sea ella cual fuere, es respetar el alma del alumno y favorecer la acción del Maestro permitiendo que ella se cumpla con toda plenitud.” (Preámbulo)

Por Decreto de 13 de mayo⁴³⁴ quedan anulados los planes de estudios de bachillerato (el Plan Callejo de 1926) y establece un plan de transición basado en el Plan de 1903. El examen de final de bachillerato pasa a ser responsabilidad de los institutos, y son ellos los que otorgan sus títulos. Se ha consumado la independencia académica de la universidad.

Decreto de 29 de mayo⁴³⁵ creando el *Patronato de Misiones Pedagógicas*: Se nombró presidente a Manuel Bartolomé Cossío, discípulo predilecto de Giner:

“El Ministro que suscribe estima necesario y urgente ensayar nuevos procedimientos de influencia educativa en el pueblo, acercándose a él y al Magisterio primario no sólo con la prescripción de la letra impresa, sino con la palabra y el espíritu que la anima y realiza la comunión de ideas y aspiraciones generosas.

Se trata de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aun los apartados, participen en las ventajas y goces reservados hoy a los centros urbanos.” (Preámbulo)

Como se ve, uno de los argumentos esgrimidos en defensa de esta institución es la extensión del saber a las áreas rurales.

“Hay en este propósito, además del beneficio que la enseñanza nacional pueda recibir, el deber en que se halla el nuevo régimen de levantar el nivel cultural y ciudadano de suerte que las gentes puedan convertirse en colaboradores del progreso nacional y ayudar a la obra de incorporación de

España al conjunto de los pueblos más adelantados. Con ello también se contribuirá a valorar y desenvolver virtudes raciales de dignidad y nobleza que han influido de manera decisiva en el establecimiento de la República mediante la admirable manifestación de espontánea y ejemplar ciudadanía.” (*Ibid.*)

La educación ciudadana y la colaboración de los ciudadanos en el “progreso nacional” son claros objetivos de esta legislación. Por debajo de la retórica al uso, que en ese momento no tiene escrúpulo alguno en recurrir a la idea de raza (“virtudes raciales de dignidad y nobleza”), algo inconcebible un par de décadas después, tras la derrota militar de los fascismos en la 2ª Guerra Mundial, es inequívoca la vocación de forjar una ciudadanía que soporte (siquiera electoralmente) los cimientos del nuevo régimen.

“Artículo 1º. Dependiente del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes se crea un “Patronato de Misiones pedagógicas” encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural.”

En esta institución, pero también en medidas que comentaremos enseguida, se percibe la doble articulación de educación ciudadana y “nueva” pedagogía que sostiene la política educativa en cuestión. Estos dos componentes se dan unidos y su conexión reside en la función del *formalismo pedagógico*, que conduce a los sujetos en fase de formación en una dirección ideológica determinada, sea ésta la que sea. La “nueva” pedagogía (la llamada *Escuela Nueva*, *Escuela Progresista* o *Progressive School*, *Comprehensive School*, incluso *Escuela democrática*, etc.) no es nueva en cuanto a su función esencial: producir conciencia pletórica, producir masa consensuada, por medio de una determinada orientación ideológica, esto es, no académica, técnica o científica. La adquisición de conocimientos es secundaria y está al servicio de este objetivo prioritario, sin perjuicio de las diferencias en este aspecto que las distintas legislaciones presenten.

En agosto se encarga al Consejo de Instrucción Pública la redacción de unas *Bases para un Anteproyecto de ley de instrucción pública*, documento elaborado por Luzuriaga y publicado en el número de septiembre de *Revista de Pedagogía*, fundada por el mismo. Unos meses antes, Luzuriaga había publicado otros dos textos de interés: *Ideas para una reforma constitucional de la Instrucción Pública*, de abril, publicado también en la *Revista de Pedagogía*, y sobre el que se redactan las citadas *Bases para el Anteproyecto de ley*, y un artículo publicado en *Crisol*, y reproducido por la misma revista, en su volumen X, de mayo del mismo año, bajo el título de “Llamamiento al Magisterio republicano”. En él puede leerse lo siguiente:

“Ahora se abren nuevas perspectivas a la cultura y a la vida toda de España. Los gobernantes de la República han manifestado reiteradamente sus propósitos de atender a la educación nacional de un modo preferente. Y los maestros españoles estamos obligados a responder a esos propósitos con todo nuestro entusiasmo y todas nuestra fuerzas.

Dos modos esenciales hay para hacerlo: uno, trabajar cada día con mayor intensidad en las escuelas, mejorar las técnicas actuales —en general, tan anticuadas—, elevar cada vez más el nivel de nuestros fines culturales y educativos; otro, llevar a la escuela y fuera de ella, a los niños y a los padres, al pueblo, en suma, el sentido de la libertad, de la autodeterminación y de la responsabilidad.

No se trata de hacer “política”, de partido o de secta, como se ha hecho hasta ahora. El maestro y la escuela han de estar siempre por encima de aquellos. Se trata de educar políticamente, republicanamente, ya que la República es la forma de Gobierno que hoy tiene España. Hacer “política” sería

precisamente lo contrario: negar la colaboración a la República, sumarse a sus adversarios, introducir divergencias en la concepción general republicana.

(...) ¿Será mucho pedir que los maestros se conviertan también en los ejes principales de nuestra República?

(...) La República se salvará, al fin, por la escuela. Tenemos ante nosotros una obra espléndida, magnífica. Manos, pues, a la obra. ¡Arriba el magisterio republicano!”⁴³⁶.

Las Bases para un Anteproyecto de ley de instrucción pública recogen los siguientes puntos:

“1. La educación pública es una función del Estado. No obstante, puede delegarla en la región, provincia o municipio siempre que éstas justifiquen solvencia económica y cultural. Por otra parte, se acepta la existencia de la enseñanza privada, siempre que no persiga fines políticos o confesionales partidistas.

2. La educación pública debe ser laica. La escuela debe limitarse a dar información sobre historia de las religiones, con especial atención a la religión católica. Si las familias lo solicitan, el Estado podrá facilitar medios para la educación religiosa, pero siempre fuera de la escuela.

3. La educación pública debe ser gratuita, especialmente en las enseñanzas primaria y media. La educación universitaria debe reservar un 25% de matriculas gratuitas.

4. La educación pública debe tener un carácter activo y creador.

5. La educación pública debe tener un carácter social. No debe ser un centro aislado de la comunidad social, debiendo insertarse en ésta y mantener relaciones con padres, entidades profesionales y culturales, etc....

6. La educación pública se desenvuelve en tres grados:

1. 1^{er} grado: comprende dos periodos, uno, voluntario y de carácter preescolar para niños de 4-6 años. Otro obligatorio, para niños de 6-12 años.

2. 2^o grado: comprende dos ciclos, uno, de 12-15 años, concebido como ampliatorio de la educación básica. Otro de 15-18 años, concebido como preparatorio de la educación superior.

3. 3^{er} grado: corresponde a la educación universitaria y se divide en dos ciclos correlativos a la licenciatura y al doctorado.

Al igual que el sistema educativo aparece como un todo unitario, el profesorado que lo sirve debe constituir también un todo orgánico. Siendo una la función educativa, uno debe ser también el profesorado.”

El anteproyecto de ley marca las claves de la denominada escuela unificada o escuela única, de la que ya hemos hablado. Como se ha indicado ya, la dirección a la que apunta es a la de la construcción de un sistema educativo no selectivo. La implantación de una ley educativa basada en este documento no llegó a producirse.

Decreto de 7 de agosto,⁴³⁷ para gestionar la transición del Plan de estudios de 1926 al actual, basado en el de 1903. En este decreto se propone como objetivo que la asignatura de Religión, de dos horas en el primer año del bachillerato, 2 en el segundo y 1 en el tercero, quede reducida a un solo curso en el primer año, además de tener carácter no confesional, no dogmático y no obligatorio.

Reforma de las Escuelas Normales por Decreto de 29 de septiembre⁴³⁸ del Ministerio de Instrucción Pública. Con esta medida se regula un nuevo sistema de elección del profesorado:

“El primer deber de toda democracia es éste: resolver plenamente el problema de la instrucción pública. La República se enfrentó, desde el primer día con este problema, y, sin esperar las posibilidades y orientaciones de un nuevo presupuesto y una nueva ley ordenadora de la enseñanza, que

incumben a las Cortes, ha ido realizando aquellos avances y sentando aquellas bases que consideraba fundamentales.

Siendo la instrucción primaria la que requería mayor atención, se le ha prestado en todos sus aspectos. Pero siendo en la instrucción primaria el primer factor el Maestro, toda reforma se frustraría sin un Maestro que la encarnara en su espíritu. Urgía crear escuelas, pero urgía más crear Maestros; urgía dotar a la Escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada, pero urgía más capacitar al Maestro para convertirlo en sacerdote de esta función; urgía elevar la jerarquía de la Escuela, pero urgía igualmente dar al Maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella.

La Escuela de la España que está en nuestras manos no será, ni por su obra ni por su rango, la Escuela de la España de ayer. Será jardín y taller; convivencia de todas las clases sociales y todas las confesiones; principio de una selección que posibilitará el vuelo de la inteligencia a las cimas del saber y del poder. El Maestro ha de ser el artífice de esta nueva Escuela. Para serlo precisa que llegue a regirla con una rica formación de su espíritu; convertido el bachillerato en último grado de una cultura general, se exige la plenitud de esta cultura para el estudiante que ingrese en las Normales. Precisa una firme preparación pedagógica; por ello se convierten las Normales en instituciones profesionales. Precisa, en fin, para la categoría y la eficiencia científica de la profesión, la adquisición de estudios superiores; para que sea así se crea la Facultad de Pedagogía, abriendo al maestro las puertas de la Universidad.

La República no pretende solamente levantar las paredes de una Escuela: aspira a dar a la Escuela un alma. Con esta reforma, que es a la vez social, cultural y económica, la República tiene la convicción de formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del Maestro, con el fin de que sea el alma de la Escuela.”⁴³⁹

No puede sorprender que el sistema de selección del profesorado que se pretende implantar no se base sólo en criterios estrictamente académicos o técnicos (la docencia como técnica específica de transmisión de saberes), sino en la capacitación, legitimada por el Ministerio, según la orientación pedagógica (ideológica) que define al nuevo proyecto político en el poder. El procedimiento neutral de oposiciones no sirve cuando el proyecto político en marcha precisa la construcción de una “ciudadanía nueva”.

A lo que hay que añadir el significativo tono mesiánico inyectado en las palabras dedicadas a la figura del profesor. Se habla de la función sacerdotal del Maestro, que será “el alma de la Escuela”. Esta retórica salvífica es herencia de la ILE. Aparece recurrentemente en los textos de este periodo, en particular en autores como Rodolfo Llopis:

“Ahora, por esta nueva reglamentación, el Tribunal ha de examinar detenidamente esos antecedentes, esa actuación anterior, que, en realidad, descubre la personalidad pedagógica del aspirante, y ya con esos valiosos elementos de juicio, debe realizar una primera selección de los aspirantes. De esta forma se procura neutralizar los efectos dolorosos de las pruebas arcaicas de oposición, que hacían depender el éxito de un momento de lucimiento o de la mayor o menor soltura para expresarse oralmente o por escrito. El maestro modesto, trabajador, seriamente preocupado por la eficacia de la labor educativa, está seguro de que esa actividad suya, derrochada en el silencio y la soledad de la escuela, ha de ser tenida en cuenta como un valor esencial en la discriminación de sus aptitudes y de su cultura.”⁴⁴⁰

A nuestro juicio, no es casual que una política educativa que pretende implantar una escuela “laica”, reproduzca, sin embargo, los mecanismos del idealismo más

explícito, de un teleologismo redentor, repitiendo así, en base al *formalismo pedagógico*, la producción de ideología en la fase escolar, en lugar de la activación o excitación de la capacidades cognitivas (*filomatía*).

Decreto de 9 de octubre⁴⁴¹ por el que se autoriza a la Generalidad de Cataluña la apertura de un *Instituto-Escuela de Segunda enseñanza* en Barcelona, “con el carácter de ensayo pedagógico”, y siguiendo el modelo del fundado en Madrid en 1918. Esta medida, claramente afin a los postulados e intereses institucionistas, junto con otras, como la fundación del *Patronato de Misiones Pedagógicas*, permite establecer la continuidad objetiva existente entre ciertas medidas adoptadas en ese periodo y la política educativa del primer gobierno republicano.

Por Decreto de la misma fecha se autoriza la apertura de nuevos Institutos nacionales de Segunda enseñanza. En el preámbulo se exponen no sólo los motivos de tal medida sino también la visión que el régimen reconoce tener de la enseñanza primaria y de la secundaria:

“El problema de la Segunda enseñanza es, sin duda, el que más preocupa a los educadores contemporáneos. La Escuela primaria tiene ya bien marcadas y definidas sus líneas fundamentales, sus fines y su orientación. Multiplicarla hasta donde sea preciso; aproximarla al alma del pueblo; ensanchar su horizonte; socializarla en el sentido de que sea ella una realidad social característica e íntegra que envuelva al niño y, al mismo tiempo, que esté muy cerca de la realidad nacional más amplia, de cuya sabia se nutre y cuyos ideales fomenta y sirve, son postulados aceptados generalmente, cuya rápida realización se trata sólo de apresurar. Que la Escuela tiene que aspirar a la formación general y humana del niño, sin especializaciones prematuras que amputen y sofoquen la fecunda variedad de posibilidades que la infancia ofrece como un tesoro biológico, y que la Universidad, y en general la enseñanza superior, tiende a formar al hombre en la especialidad profesional que constituya la orientación del esfuerzo fecundo de su vida de obrero, manual o intelectual, son también posiciones conquistadas y apenas discutidas. Todo, en cambio, está en crisis en la Segunda enseñanza: sus fines, sus orientaciones, sus planes y sus métodos. Cumple a la política que en la enseñanza, como en todo otro sector de la vida nacional, es esencialmente acción y realizaciones, partir de aquellas líneas más definidas y más universalmente aceptadas para atender, según ellas, las necesidades culturales más apremiantes del país. Y parece también que aquí es una verdad conquistada la de que la Segunda enseñanza no es sino el complemento de la primera para formar con ellas, sin solución de continuidad, sino a gradación insensible, al niño, para entregarlo a la profesión y a la ciudadanía. De las dos vertientes que se han solido ver en la Segunda enseñanza, la que mira a la Universidad y la que mira a la Escuela primaria es ésta la que más interesa a las modernas democracias.”
(Preámbulo)

Se puede detectar en este pasaje el rechazo de la concepción de la enseñanza media como preparatoria para los estudios superiores. Hemos tenido ocasión de comprobar cómo uno de los rasgos que se asumen como medida de innovación con respecto a la llamada Escuela Tradicional es la de otorgar a la etapa de la enseñanza media entidad propia y, en última instancia, la de considerarla como continuidad de la primaria. Esto implica no establecer corte ni filtro entre una y otra. El rechazo de una enseñanza selectiva va aflorando aquí, si bien de manera matizada, como se desprende de las palabras, ya glosadas en este trabajo, de Marcelino Domingo.

Este proyecto de producción de una ciudadanía determinada responde a un proyecto político general. La República misma se presenta, a través de las palabras de sus representantes, como una “Escuela de civismo”, como un Estado educador. La

pedagogía estatalizada, germen del totalitarismo pedagógico, aparece recurrentemente. Así, por ejemplo, en Azaña: “La República tiene que ser una escuela de civilidad moral y de abnegación pública, es de cir, de civismo. (...) merced a la República, puede haber Estado, y el Estado, que es la concepción más alta del espíritu humano en el orden político, es nuestro guía y nuestro rector y la entidad moral delante de la cual tenemos que ir a ofrendar nuestro trabajo los que no tenemos ni queremos tener otras entidades delante de las cuales sacrificarnos y rendirnos.”⁴⁴²

Hay que recordar que la Constitución republicana es aprobada el 9 de diciembre de 1931:

“Artículo 26. Todas las confesiones religiosas serán consideradas como Asociaciones sometidas a una ley especial.

El Estado, las regiones, las provincias y los Municipios, no mantendrán, favorecerán, ni auxiliarán económicamente a las Iglesias, Asociaciones e Instituciones religiosas.

Una ley especial regulará la total extinción, en un plazo máximo de dos años, del presupuesto del Clero.

Quedan disueltas aquellas Ordenes religiosas que estatutariamente impongan, además de los tres votos canónicos, otro especial de obediencia a autoridad distinta de la legítima del Estado. Sus bienes serán nacionalizados y afectados a fines benéficos y docentes.

Las demás Ordenes religiosas se someterán a una ley especial votada por estas Cortes Constituyentes y ajustada a las siguientes bases:

1. Disolución de las que, por sus actividades, constituyan un peligro para la seguridad del Estado,
2. Inscripción de las que deban subsistir, en un Registro especial dependiente del Ministerio de justicia.
3. Incapacidad de adquirir y conservar, por sí o por persona interpuesta, más bienes que los que, previa justificación, se destinen a su vivienda o al cumplimiento directo de sus fines privativos.
4. Prohibición de ejercer la actividad industrial, el comercio o la enseñanza.
5. Sumisión a todas las leyes tributarias del país.
6. Obligación de rendir anualmente cuentas al Estado de la inversión de sus bienes en relación con los fines de la Asociación.

Los bienes de las Ordenes religiosas podrán ser nacionalizados.”

“Artículo 48. El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.”

Artículo 49. La expedición de títulos académicos y profesionales corresponde exclusivamente al Estado, que establecerá las pruebas y requisitos necesarios para obtenerlos aún en los casos en que los certificados de estudios procedan de centros de enseñanza de las regiones autónomas. Una ley de Instrucción pública determinará la edad escolar para cada grado, la duración de los periodos de escolaridad, el contenido de los planes pedagógicos y las condiciones en que se podrá autorizar la enseñanza en los establecimientos privados.

Artículo 50. Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus

lenguas respectivas, de acuerdo con las facultades que se concedan en sus Estatutos. Es obligatorio el estudio de la lengua castellana, y ésta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas. El Estado podrá mantener o crear en ellas instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República.

El Estado ejercerá la suprema inspección en todo el territorio nacional para asegurar el cumplimiento de las disposiciones contenidas en este Artículo y en los dos anteriores.

El Estado atenderá a la expansión cultural de España estableciendo delegaciones y centros de estudio y enseñanza en el extranjero y preferentemente en los países hispanoamericanos.”

En el texto de la Constitución aparecen, como se puede ver, las líneas esenciales del modelo educativo propuesto por el nuevo régimen: la escuela unificada, enseñanza primaria gratuita y obligatoria, libertad de cátedra, facilidades para el acceso de los económicamente necesitados a todos los grados de enseñanza, “a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación”, enseñanza laica, y en cuanto a la metodología pedagógica (no meramente técnica): “hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana”. El krausismo institucionista y la pedagogía rousseauiana encarnados en la Norma fundamental del Estado.

Después de 8 meses en el cargo, a mediados de diciembre de 1931, Fernando de los Ríos Urruti, sobrino lejano de Giner de los Ríos, sustituye a Marcelino Domingo⁴⁴³ como ministro.

- 1932: Circular de 12 de enero⁴⁴⁴ sobre la Escuela laica:

“El Maestro ha de ser un educador. La Escuela ha de transformarse en el sentido de ser cada día más hogar. Ha de ser la verdadera casa del niño. El niño ha de encontrar en ella aquel ambiente necesario para poder vivir plenamente su vida de niño. Porque el niño no es más que niño y necesita su infancia para vivir. La Escuela no puede entorpecer por ningún motivo su natural desenvolvimiento, La escuela no puede secar su infancia con preocupaciones prematuras que perturben su conciencia. El Maestro no olvidará nunca que si tiene ante sí, en cada niño, a un ser a quien ha de instruir, tiene sobre todo, un ser a quien ha de educar. El Maestro ha de ser fundamentalmente un educador. Ha de llegar hasta el fondo íntimo de la personalidad infantil favoreciendo, ayudando, contribuyendo a que esa personalidad alcance libremente su plenitud.

Hay que vitalizar la Escuela. Hay que dar nueva vida a la Escuela. Hay que conseguir que la vida penetre en la Escuela. Y hay que llevar la Escuela allí donde la vida esté. La Escuela libresca de ayer ha de ser superada por la Escuela activa de hoy. Los horarios viejos y los programas rutinarios han de ser superados por los centros vivos de interés y por la libre curiosidad del niño. La Escuela ha de responder en todo momento a las interrogantes del niño. La Escuela ha de ser un hogar donde se trabaje. Ha de hacer del trabajo el eje de su actividad metodológica. Ha de hacer del niño un alegre trabajador. Hacer del niño un trabajador no es enseñarle un oficio determinado. En la Escuela el niño no tiene que aprender ningún oficio.

Pero todo cuanto aprenda en la Escuela ha de ser hecho, realizado por el niño mismo, utilizando sus manos, el manualismo como medio de expresión. Y ha de hacerlo en fecunda colaboración con sus compañeros. Y así acabará teniendo conciencia de que el trabajo individual es tanto más útil cuanto mejor sirve los intereses de la comunidad.

Hay que unir la Escuela y el pueblo. La Escuela ha de vivir en íntimo contacto con la realidad. Los paseos, las excursiones, las visitas escolares harán conocer a los niños la vida de la zona en que esté enclavada la Escuela. El Maestro utilizará todos los grandes valores educativos que encierra el ambiente geográfico. (...)

La Escuela ha de ser laica. La Escuela, sobre todo, ha de respetar la conciencia del niño. La Escuela no puede ser dogmática ni puede ser sectaria. Toda propaganda política, social, filosófica y religiosa queda terminantemente prohibida en la Escuela. La Escuela no puede coaccionar las conciencias. Al contrario, ha de respetarlas. Ha de liberarlas. Ha de ser lugar neutral donde el niño viva, crezca y se desarrolle sin sojuzgaciones de esa índole.

La Escuela, por imperativo del artículo 48 de Constitución, ha de ser laica. Por tanto, no ostentará signo alguno que implique confesionalidad, quedando igualmente suprimidas del horario y del programa escolares la enseñanza y las prácticas confesionales. La Escuela, en lo sucesivo, se inhibirá en los problemas religiosos. La Escuela es de todos y aspira a ser de todos. Los maestros revisarán cuidadosamente los libros utilizados en sus Escuelas, retirando aquellos que contengan apologías del ex rey o de la monarquía.

El Maestro debe poner el esfuerzo más exquisito de que sea capaz al servicio de un ideal lleno de austeridad y de sentido humano. Y, como se decía en la circular de 13 de mayo, el Maestro, ahora más que nunca, procurará aprovechar cuantas oportunidades le ofrezcan sus lecciones en otras materias, el diario hacer de la Escuela y los altos ejemplos de la vida de los pueblos, para inspirar en los niños un elevado ideal de conducta.”⁴⁴⁵

La circular en cuestión pretende ser la aplicación del artículo 48 de la Constitución, ya citado, que, a su vez, tiene continuidad en la *Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas* de 1933. El texto muestra a las claras que por *escuela laica* no se entiende *neutral*, ya que, según hemos argumentado anteriormente, la instrucción está supeditada a la educación. El paidocentrismo no intelectual sino meramente psicológico, el *manualismo* y el *laborismo*, esto es, la actividad y el trabajo como base metodológica por encima del pensamiento, del concepto y de los libros (la “Escuela libresca”), el vitalismo —todo lo cual conduce a un marcado antiintelectualismo—, son los ejes del explícito idealismo armonista de la nueva pedagogía oficializada por la política educativa del primer gobierno republicano.

Disolución de la Compañía de Jesús en el territorio español, según Decreto de 23 de enero,⁴⁴⁶ por el que se busca dar aplicación a la laicidad del Estado ya glosada, el cual no puede admitir una autoridad superior. Resulta inevitable recordar las relaciones de la naciente fe católica en el seno del Imperio Romano durante el siglo I d. C. y sus relaciones con él, ya que el cristianismo fue en los primeros años de nuestra era la única religión prohibida por el Imperio, precisamente por reconocer una autoridad superior a la del Emperador⁴⁴⁷:

“El artículo 26 de la Constitución de la República española declara disueltas aquellas Ordenes religiosas que estatutariamente impongan, además de los tres votos canónicos, otro especial de obediencia a autoridad distinta de la legítima del Estado, debiendo ser nacionalizados sus bienes y afectados a fines benéficos y docentes.”⁴⁴⁸

Decreto de 27 de enero por el que se abre en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid la nueva Sección de Pedagogía.⁴⁴⁹ La medida es clave para entender el proceso analizado. La pedagogía es presentada acríticamente como *la ciencia de la educación*, arrogándose un estatuto epistemológico que no le compete, a poco que se sea mínimamente riguroso en la acepción del término, y del concepto correspondiente, de ciencia⁴⁵⁰. La mera *técnica* de transmitir saberes y habilidades, que requiere una praxis, una experiencia y a la que pueden ayudar ciertos conocimientos psicológicos, se va imponiendo como la *ciencia* oficialmente institucionalizada, hegemónica y de referencia en este momento histórico, y se asentará como tal en adelante. De ahí que en la formación del profesorado se exigirá el acatamiento de los postulados doctrinales de esa especie de Teología de la

postmodernidad en que la Pedagogía, esa institución dedicada a la gestión de los afectos de la infancia y la juventud, ha devenido. El trabajo del profesor, por tanto, no consiste, como puede apreciarse, en instruir, en activar las potencias cognitivas del sujeto para la transmisión de conocimientos y la adquisición de destrezas académicas y técnicas, sino, en todo caso, en instruir *según una orientación que no es académica ni científica, sino ideológica*.

Nuevo Plan de Bachillerato por Orden ministerial de 13 de julio⁴⁵¹, por el que la etapa tiene una duración de 7 años, y la edad de ingreso es de 10 años, antes de terminar la primaria, lo que mantiene la ambigüedad o dualidad del sistema, a pesar de la vocación de unificación (escuela única). Como había sido proyectado (Decreto de 7 de agosto de 1931), el estudio de Religión queda reducido al primer curso del bachillerato y tiene carácter voluntario. Además, el estudio de la Lengua Latina reemplaza al de Lengua Castellana en segundo curso. Con respecto a la adaptación de 1931, aumenta significativamente el peso del latín al tiempo que desaparece el estudio de lenguas extranjeras (inglés, alemán e italiano), salvo el francés, que conserva 3 horas semanales en tercero y en cuarto respectivamente.⁴⁵² A pesar de los aires reformistas e, incluso, revolucionarios (el título de la obra de Llopis es *La revolución en la escuela* y no es infrecuente el recurso a este término), a la hora de planificar el bachillerato se incrementa la carga lectiva de una asignatura que, como ya vimos, representaba el modelo escolar escolástico o tradicional. Sin embargo, la exigencia académica en este nivel formativo se mantiene presente y aun se busca potenciar, acaso como eco del republicanismo francés (del que Condorcet es la figura más representativa). De hecho, este interés por la calidad académica se ve plasmado en una Orden Circular que el ministerio publicó el 28 de noviembre, en la que se indicaban las instrucciones generales con respecto a los mínimos académicos establecidos como objetivos para las asignaturas de primer curso. El fin fundamental era:

“Sólo en un punto es necesario que todo el Profesorado se someta a una norma fija: cada Profesor ha de considerarse obligado a obtener en sus enseñanzas el resultado que se señale como mínimo.”⁴⁵³

Para ilustrar la comparativa entre los planes de 1926 y los de 1931 y 1932, en cuanto a asignaturas y carga horaria semanal, ofrecemos el siguiente cuadro:

COMPARACIÓN PLANES DE ESTUDIOS DE 1926 Y 1931-32 (Nº HORAS)			
Plan de 1926	Plan de 1931	Plan de 1932	Asignaturas
6 (+12)	9	12	Lengua Latina
9	12	9	Lengua Española y Literatura
18	15	12	Geografía e Historia
9 (+12)	18	18	Matemáticas
9	6	6	Francés
6	3	0	Inglés, Alemán o Italiano
3 (+12)	12	9	Historia Natural
3 (+12)	9	9	Física y Química
3	3	3	Ética y Rudimentos de Derecho
0	3	3	Caligrafía
0	6	6	Dibujo
3	0	3	Fisiología e Higiene
6	5	2	Religión (voluntaria en 1931 y 1932)
0	6	6	Gimnasia
12	6	3	Psicología y Lógica
3	0	0	Agricultura
3	0	0	Termin. Cient., Ind. y Art.

Fuente: Elaboración propia⁴⁵⁴

Del plan de 1926 se suman las horas semanales del bachillerato elemental (tres años) y del universitario (tres años, el primero de ellos común a las secciones de ciencias y letras). Entre paréntesis aparecen las horas de la sección correspondiente. Por ejemplo, al estudio del latín se le dedicaban 6 horas en el elemental y 12 en el universitario sólo los alumnos de letras.

Recordamos que los planes de 1931 y 1932 son adaptaciones del plan de 1903.

En el plan-adaptación de 1931, el latín no era obligatorio para obtener el título de Bachiller elemental (al tercer año). Las horas semanales de Lengua Castellana y de Historia General de la Literatura de ambos planes (1931 y 1932) aparecen sumadas en el cuadro. La Caligrafía, en el plan de 1932 era voluntaria.

Proyecto de Ley de Bases de la 1ª y 2ª Enseñanza, 9 de diciembre (el sistema básico educativo se articulaba desde los 2 hasta los 14 años: maternales, de 2 a 5 años; párvulos, de 5 a 8, y primaria, de 8 a 14). Aprobado en Consejo de Ministros y leído en la Cámara por el Ministro de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos, el 9 de diciembre:

“PRIMERA ENSEÑANZA

a) Indicaciones de orden general

[Base] Cuarta.-Las escuelas nacionales se dividirán en tres grupos: maternales, para niños de dos a cinco años; de párvulos, para los de cinco a ocho, y primarias, para los de ocho a catorce. (...)

Sexta.-La cultura que proporciona la escuela primaria será objeto de un cuestionario que redactará el ministerio, previos los asesoramientos que crea convenientes, y comprenderá las materias siguientes: Educación cívica y moral, lengua castellana y la materna en casos de bilingüismo, elementos de matemáticas, geografía, historia y arte, nociones de ciencias físico-químicas, estudio de la naturaleza, actividades higiénicas y educativas (canto, gimnasia, trabajo manual, artes del hogar, etc.).

SEGUNDA ENSEÑANZA

Base primera.-El bachillerato ha de consistir en una serie de estudios desarrollados durante siete años, mediante un proceso cíclico en el que parezca de modo evidente la continuidad de estos estudios con los de la escuela primaria.

Segunda.-El bachillerato ha de aspirar a dotar de una cultura suficiente y sustantiva a quienes terminen este período de la enseñanza, mas sus normas pedagógicas no sólo deben proponerse una formación intelectual, sino una edificación de alto valor humano.

Tercera.-Los alumnos del bachillerato seguirán los mismos estudios durante los cinco primeros años, optando al llegar al sexto entre las enseñanzas especialmente literarias o las especialmente científicas.

(...)

Sexta.-Las materias fundamentales de que consta el estudio del bachillerato son: Lengua española, Matemáticas, Geografía, Historia, Iniciaciones en conocimientos físico-naturales, Física y Química, Ciencias Naturales, Lengua Latina, Francés, Alemán o Inglés, Griego, Filosofía, Economía y Derecho y Dibujo.

(...)

Examen de conjunto

Decimotercera.-Al final del séptimo curso tendrá lugar un último examen de conjunto, de carácter distinto, según se trate de la sección de Letras o de la de Ciencias.”⁴⁵⁵

Si bien se mantiene una explícita preocupación por el nivel de exigencia estrictamente académica, el objetivo educador es prioritario, aunque no absorba aún completamente en esta fase el componente *instrucción* (base segunda).

Se crea la *Inspección general de Segunda Enseñanza*, dependiente de la Subsecretaría del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, por Decreto de 30 de diciembre⁴⁵⁶.

Decreto sobre la Inspección de Primera Enseñanza.

- 1933: *Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas*, aprobada por las Cortes Constituyentes el 17 de mayo⁴⁵⁷, que prohíbe a las Órdenes Religiosas la posibilidad de enseñar. Además, la Inspección del Estado podía determinar si en Conventos y Seminarios se atentaba contra los principios esenciales de la República:

“Art. 20. Las Iglesias podrán fundar y dirigir establecimientos destinados a la enseñanza de sus respectivas doctrinas y a la formación de sus ministros. La inspección del Estado garantizará que dentro de los mismos no se enseñen doctrinas atentatorias a la seguridad de la República.”

“Art. 30. Las Ordenes y Congregaciones religiosas no podrán dedicarse al ejercicio de la enseñanza. No se entenderán comprendidas en esta prohibición las enseñanzas que organice la formación de sus propios miembros.

La inspección del Estado cuidará de que las Ordenes y Congregaciones religiosas no puedan crear o sostener colegios de enseñanza privada ni directamente ni valiéndose de personas seglares interpuestas.”

“Art. 31. (...) b) El ejercicio de la enseñanza por las Ordenes y Congregaciones religiosas cesará en 1 de octubre próximo para toda clase de enseñanza, excepto la primaria, que terminará el 31 de diciembre inmediato. El Gobierno adoptará las medidas necesarias para la constitución de una y otras enseñanzas en el plazo indicado.”

Como se puede apreciar, la enseñanza de la religión se restringe a las parroquias y centros de formación de ministros del culto, y aun en tales casos cabe la inspección estatal. En cuanto al ejercicio de la enseñanza general, queda proscrito para las congregaciones y órdenes religiosas. Como es sabido, la medida propició fuertes reacciones y plasmó o exacerbó un antagonismo de enorme tensión. Pero, según hemos indicado ya al analizar la política educativa del primer gobierno republicano, no puede en rigor calificarse de laica una legislación educativa que no es enteramente neutral y estrictamente intelectual, científica, técnica o académica, sino destinada a producir un determinado tipo de ciudadano, por mucho que dicha legislación esté animada por un afán anticlerical o anticatólico (si bien tan idealista y utópico en lo esencial como el pensamiento cristiano que se pretende combatir). Menos de un mes después de aprobada esta ley, aparece publicado un artículo en *Cruz y Raya*⁴⁵⁸ firmado por José María Semprún Gurrea, Catedrático de Derecho de la Universidad de Madrid, Gobernador Civil de Toledo y Santander, Encargado de Negocios del Gobierno Republicano en la Haya (Holanda) y Ministro de la República en el exilio (París y Roma), además de padre de Jorge Semprún, que fue Ministro de Cultura desde 1988 hasta 1991, con el gobierno del PSOE presidido por Felipe González Márquez. En este artículo, Semprún pone de relieve las contradicciones entre los artículos de la Constitución invocados y la ley de referencia:

“Tiene el artículo 26 casi todos los defectos que ya a estas fechas con tanta profusión se le han notado, y seguramente todos los que se le han dejado de notar; pero aceptándole ahora como punto de referencia para apreciar la ley que pretende cumplirle, nos hallamos con que no es verdad que ésta lo haga. Claro está que menos aún cumple y mucho más violentamente contradice esa

ley el artículo 27 del texto constitucional, a pesar de que, según se afirma en el primero de ella, también venía a ejecutarle.”

“Y como las facultades de todo ciudadano son, entre otras, la de elegir profesión (art. 33 de la Const. Esp.), circular libremente (artículo 31 *id.*), reunirse pacíficamente y sin armas (art. 38 *id.*), asociarse o sindicarse para los distintos fines de la vida humana (art. 39 *id.*); y como una Congregación religiosa puede ser considerada, desde el punto de vista del Estado laico, a manera de una asociación, y por otra parte la enseñanza es un fin lícito de la vida humana, que tal asociación, como cualquiera otra persona, puede cumplir (porque el artículo 48, magnífico baldosín para empedrar con sus buenas intenciones el infierno, no se lo impide a ninguna persona), resulta una invención desgraciada haber hecho una ley para ejecutar el referido artículo 27, prohibiendo en ella todas las cosas que este precepto, en concordancia con tantos otros, autoriza. No. La ley no ha venido a cumplir, sino a infringir y burlar –por cierto con bastante desgracia además- ese artículo 27.”

Pero mucho más interesante para nosotros resulta la denuncia de lo que hemos propuesto denominar *la paradoja de la Inversión pedagógica*⁴⁵⁹:

“Pero es que si los frailes hubiesen acertado a dar con la intensidad, la persistencia y el tino que tal misión exige una verdadera educación cristiana a los millares de estudiantes que pasaron por sus colegios, ¿sería cierta, ni siquiera en la miserable parte en que lo es, la frase de que *España ha dejado de ser católica?*...”

Pero es que –hubiera o no República, hubiera o no libertad religiosa tan amplia como se quiera- si se hubiese dado esa enseñanza a las oleadas sucesivas de estudiantes que pasaron por las escuelas religiosas, ¿estarían en el poder quienes le utilizan para agraviar de este modo los derechos de la conciencia?...

Si de algo pecaron los frailes, en lo que a materia de enseñanza se refiere, fue de servir, con demasiada docilidad, las exigencias del orden oficial. Y ahora el poder público, con la grosería de sus malos modos, les arranca la misión docente, como si se tratara de servidores discolos o peligrosos.”

El autor, además, tiene el acierto de revelar el carácter falso, retórico, de la laicidad, ya que lejos de establecer una estricta separación entre lo público y lo privado, entre Iglesia y Estado, postula un intervencionismo estatal que sustituye la doctrina católica por la doctrina estatista, alejándose de la pretendida neutralidad laica:

“¿Qué sentido tiene que el Estado laico se declare dueño hasta de los cálices, y al mismo tiempo reconozca que son cosas totalmente excluidas de su dominio efectivo, puesto que en principio las considera directamente consagradas al servicio del culto? ¿Qué significación racional puede darse a la posición de un poder civil incrédulo que se define a sí mismo como dueño de un vaso sagrado, no para utilizarle, sino para tenerle entregado al sacerdote que celebra con él cada mañana el sacrificio donde se verifica el portento diario de la transubstanciación, en la cual él no cree?...

La ordenación que se ha imaginado según las declaraciones del artículo 11 de esta ley, antes transcritas, para los bienes de la Iglesia, resulta un acerbo contrasentido lógico-jurídico: bienes de *propiedad pública nacional*, pero *para* la Iglesia; bienes que se dicen *para* la Iglesia, pero en cuya legítima dominación se siente ella con razón expoliada, por aquella primordial declaración que les define como *bienes de pública propiedad nacional*.”

“Sólo un lamentable complejo de nubilación mental y de manía persecutoria –manía de perseguir y de sentirse perseguido- ha podido discurrir esa extraordinaria declaración del artículo 11, según la cual *pertenecerán a la*

propiedad pública nacional no cosas que han de estar adscritas a un servicio público, sino precisamente las que, como dice ese precepto, están *destinadas al servicio del culto católico y de sus ministros*, y que de tal manera se consideran adscritas a este servicio, que en el artículo 12 se ve forzada la ley a declarar que *seguirán destinadas al mismo fin religioso del culto católico, a cuyo efecto continuarán en poder de la Iglesia Católica para su conservación, administración y utilización*. Es decir, las cosas que se reconocen y distinguen, porque *son y han de seguir siendo cosas del culto católico y de la Iglesia*, esas mismas se declara que son de la propiedad pública nacional. ¡Singular ejemplo de despropósito! Menor hubiera sido, y no mucho más antijurídico, el que se cometiera quedándose con los bienes de la Iglesia sin meterse a reconocerla el menor derecho sobre ellos, ni permitirle siguiera utilizarlos. Pero tal vez temieron dejar demasiado en evidencia la grosería del ademán expoliatorio si se les veía poner abiertamente la mano en las cosas sagradas, y no es imposible que a algunos les trabajara además el ánimo una pusilanimidad que no sería, en el fondo, otra cosa que la transformación inconsciente del miedo al sacrilegio. Pero así se ha llegado a esa monstruosidad jurídica de atribuir a la pertenencia legítima de unos lo mismo que ha de reconocerse, y se reconoce, como estando y debiendo continuar en la pertenencia efectiva de los otros. Tenemos, así, una ley acordeón, a cuya triste murga danzará mucho tiempo la serenidad espiritual de España. Ley acordeón, de estira y encoge, de toma y daca, que en manos de unos apenas podrá ser esfuerzo de tolerancia, y en manos de los otros, agitados, en sus alucinaciones, por los fantasmas de las personas interpuestas, aguijoneados por el prurito del rigor inquisidor a que invitan verbigracia los preceptos de los artículos 25 y 26, o estimulados por las estrecheces posesorias del 27, podrá llegar a ser instrumento no de persecución, sino de aniquilamiento. Ley en que se le confieren al Estado respecto de la Iglesia y sus instituciones, facultades que pueden ser agresiones tremendas, y alternativamente menesteres cuasi serviles, como de sacristán mayor, cuando, entrometiéndose en funciones que ni eran suyas ni se le habían pedido, se ofrece a archivero y custodio de joyas religiosas, desempolvador de cuadros, vigilante de ornamentos, guarda-museo de antigüedades, policía de claustro, conservador de imágenes; ¡él, que finalmente ignora su sentido!”

A Fernando de los Ríos sucede Francisco Barnés Salinas como ministro (13 de junio).

Decreto de 26 de agosto⁴⁶⁰ respondiendo a la supresión de la enseñanza en centros religiosos por la *Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas*, firmado por Francisco Barnés como ministro de Instrucción pública, con el fin de cubrir el vacío dejado por los centros suprimidos, además de intentar que la enseñanza llegue a áreas de la geografía española en las que ésta no sea rentable económicamente. Esto permitía la posibilidad de abrir centros educativos laicos. A ello se une el establecimiento de tres tipos de Centros de Segunda Enseñanza: Institutos nacionales, Institutos elementales y Colegios Subvencionados. La Segunda Enseñanza completa se impartía en los Institutos de ambas clases. En los Colegios subvencionados, los cuatro primeros cursos del bachillerato, si bien podían impartir la secundaria completa si los recursos lo permitían (artículo 5). Esto exigía la apertura de 13 Institutos nacionales y, con la pretensión de extender la Segunda Enseñanza a la mayor cantidad de población posible, se establece como objetivo la apertura de 28 Institutos elementales de Segunda Enseñanza (artículo 2) y 36 Colegios subvencionados de Segunda Enseñanza (artículo 3).

A Francisco Barnés le sucede en el cargo su hermano Domingo (12 de septiembre). En el Decreto de 28 de octubre⁴⁶¹ se enumeran los centros de secundaria que finalmente se abrieron: 20 Institutos nacionales de Segunda Enseñanza, 37

Institutos elementales de Segunda Enseñanza y 40 Colegios subvencionados de Segunda Enseñanza, veinte más de los proyectados a finales de agosto.

El 16 de diciembre de 1933 es nombrado ministro José Pareja Yébenes (desde noviembre gobierna la CEDA).

- 1934: Salvador de Madariaga Rojo sustituyó a Pareja Yébenes (3 de marzo). Le sucede Filiberto Villalobos (liberal), cuyo mandato estuvo en vigor desde el 28 de abril hasta el 29 diciembre de 1934⁴⁶².

El Decreto de 26 de julio⁴⁶³ disponía que todos los alumnos de enseñanza libre y colegiada habrían de matricularse y examinarse en el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza.

Orden de 1 de agosto⁴⁶⁴ por el que queda sin efecto el régimen de *coeducación* en las escuelas. Recordemos que la coeducación era una de las medidas defendidas e implantadas por el primer gobierno republicano y uno de los ejes de su propuesta pedagógica, es decir, una propuesta animada por razones ideológicas o morales más que estrictamente técnicas. En este caso, los motivos que se aducen apuntan a problemas de tipo organizativo más que doctrinales:

“A propuesta de algunos Inspectores de primera enseñanza se ha concedido en algunas ocasiones por este Ministerio autorización para que pudiera implantarse la coeducación en las primeras clases de ciertas Escuelas graduadas. Otros Inspectores han establecido la coeducación ministerial, perturbando la organización y la marcha de la enseñanza y provocando la protesta de los Ayuntamientos, de los padres de los niños y de los propios Maestros, a los que acusan los pueblos de ser inspiradores de esta modalidad pedagógica, aunque en muchas ocasiones no han tenido más intervención que secundar resignadamente los mandatos de la Inspección.

En ningún tiempo ha fijado normas generales el Ministerio sobre este problema, que, por su trascendencia, requiere una orientación del Estado que no puede entregar a las iniciativas individuales.

A partir, pues, de esta Orden queda sin efecto el régimen de coeducación establecido y sin autorización ministerial, prohibiéndose a los Maestros e Inspectores su implantación en las Escuelas primarias nacionales, exceptuando las Escuelas mixtas y de párvulos, para las que está determinado por precepto de la ley y por necesidades de la enseñanza.”

Decreto de 6 de agosto⁴⁶⁵, por el que se indican los requisitos para establecer y modificar en su caso la calificación de los Institutos y Colegios.

Decreto de 29 de agosto,⁴⁶⁶ para la aprobación del *Nuevo Plan de Estudios de Bachillerato* del Ministro Filiberto Villalobos, por el que se establece que el Bachillerato se inicia a los 10 años (artículos 5 y 6), con examen de ingreso, 7 cursos de duración⁴⁶⁷, divididos en 2 ciclos, el primero de 3 y el segundo de 4, con 2 exámenes de conjunto al final de sendos bloques, el último es el llamado de *reválida* (artículo 8), además de un examen en quinto para el acceso a la Escuela Normal⁴⁶⁸. Los dos últimos cursos, el sexto y el séptimo, están orientados a la preparación universitaria⁴⁶⁹:

“Sean cuales fueren los procedimientos de selección que se adopten, no es posible conocer en el examen previo para el ingreso del Bachillerato, la capacidad de los alumnos, y menos su vocación para el estudio. Ante esta realidad, se establece un examen de conjunto al finalizar el tercer curso, para que los alumnos sin capacidad y sin vocación den otros derroteros a sus actividades en las que puedan ser útiles a la sociedad y a la Patria. Dejar a estos Jóvenes que llegan a los diecisiete años sin aptitud para el estudio y sin

hábito para el trabajo, es una responsabilidad para el Estado, que debe, si es posible, evitarse.

Al finalizar el Bachillerato, se establece un examen de reválida con intervención del Profesorado de las Universidades, para que sirva de preparación al ingreso en los estudios de enseñanza superior.

El nuevo Plan del Bachillerato, que consta de siete cursos, está dividido en dos ciclos: uno, constituido por los tres primeros cursos, y otro, por los cuatro últimos.

En el primer ciclo se dará a la enseñanza un carácter elemental e intuitivo; servirá de enlace entre la primaria y los estudios del segundo período cuando el desarrollo intelectual y corporal de los alumnos permiten una mayor amplitud de la enseñanza y un vigor científico más intenso. En el segundo ciclo se enseñarán estos conocimientos, razonados y ordenados. Este ciclo tiene a su vez dos grados: el primero, cuarto y quinto años, y las disciplinas que vienen desenvolviéndose de una manera cíclica tendrán primordialmente un propósito formativo y se darán con una orientación natural y humana, reservándose para el segundo grado, sexto y séptimo años, la estructuración científica de la Enseñanza y el rigor y profundidad que requieren unas disciplinas que han de servir de tránsito para los estudios universitarios (...). Se ha preferido el Bachillerato unitario, porque la experiencia de la bifurcación, en España y en Europa, no han dado resultados felices para la formación cultural de la juventud. Al mismo tiempo que la formación clásica, los métodos de investigación y el conocimiento de las ciencias naturales y experimentales darán una cultura integral a todos los alumnos, sea cual fuere la orientación de sus estudios superiores.”

El plan, según se desprende de las palabras del preámbulo, parece un intento por armonizar la línea clásica con la moderna⁴⁷⁰. En este plan de estudios el número de horas lectivas del bachillerato aumenta hasta ser el de mayor carga docente en la historia de la Segunda Enseñanza en España, lo que da idea, siquiera en el aspecto cuantitativo, del grado de exigencia académica con que se pretende dotar al sistema. En cuanto a las asignaturas, importa mencionar el aumento de las horas semanales de latín (de 12 horas, en la adaptación del plan de 1903 hecha en 1932, a 18), la aparición de la Filosofía (*Filosofía y Ciencias Sociales*) con 10 horas semanales, que se quedarán en 8 en 1935 (por Decreto de 23 de marzo de 1935) y la ausencia de la Religión⁴⁷¹. Estas características dotan al plan en cuestión de una orientación más académica, menos ideológica y, por tanto, más laica, que las medidas adoptadas por el primer gobierno republicano. De hecho, sectores eclesiásticos, que defendían la separación de las funciones docente y evaluadora, la cual a su juicio debía de corresponder en exclusiva a la Universidad, se mostraron perjudicados por este plan dado que en los exámenes y pruebas de conjunto para la enseñanza colegiada (privada) tenían significativa presencia los profesores de Instituto.⁴⁷²

En el siguiente cuadro comparativo del plan de 1932 con el de 1934, se pueden apreciar estos aspectos:

COMPARACIÓN PLANES DE ESTUDIOS DE 1932 Y 1934 (Nº HORAS)		
Plan de 1932	Plan de 1934	Asignaturas
12	18	Lengua Latina
9	21	Lengua Española y Literatura
12	16	Geografía e Historia
18	22	Matemáticas
6	15	Francés
0	10	Inglés, Alemán o Italiano
9	17	Historia Natural
9	12	Física y Química
3	0	Ética y Rudimentos de Derecho
3	0	Caligrafía
6	9	Dibujo
3	0	Fisiología e Higiene
2	0	Religión (voluntaria en 1931 y 1932)
6	0	Gimnasia
3	0	Psicología y Lógica
0	8	Filosofía
0	6	Princ. Técnica Industrial y Agrícola y Economía

Fuente: Elaboración propia⁴⁷³

En el plan de 1934, con respecto a los idiomas se optaba entre el Italiano o el Francés, por un lado, y entre el Inglés o el Alemán, por otro.

Orden de 28 de septiembre⁴⁷⁴ en la que se publican las orientaciones metodológicas pertinentes para las distintas asignaturas (no todas, sin embargo). Ésta pudo ser una de las razones que precipitaron el cese de Villalobos por parte de la CEDA, partido en el poder, que le reprochó perjudicar a la enseñanza privada (centros religiosos) como hemos indicado y de elaborar su plan de estudios orientado por el Consejo de Cultura, dirigido, según la CEDA, por socialistas y enemigos de la Iglesia⁴⁷⁵.

A Villalobos sucede Joaquín Dualde Gómez.

- 1935: El siguiente es Ramón Prieto Bances (abril de 1935). En mayo de 1935 vuelve a ser ministro Dualde. El siguiente es Juan José Rocha García (septiembre de 1935). Le sucede Luis Bardají López. A éste Manuel Becerra Fernández (14 de diciembre). El siguiente es de nuevo Villalobos (30 de diciembre de 1935)⁴⁷⁶.
- 1936: El 16 de febrero de 1936 (tras las elecciones que gana el Frente Popular) vuelve a ser ministro Marcelino Domingo, con Domingo Barnés de subsecretario:

“Otra de las áreas relevantes de actividad del gobierno fue la educación, a la que Marcelino Domingo regresó como ministro. De forma inmediata, anunció planes para cerrar, como muy tarde a mediados de 1936, aquellos colegios en los que el personal religioso estaba todavía encargado de la enseñanza y un decreto del 29 de febrero anunció la creación de 5.300 nuevos puestos para profesores. Domingo afirmaba que, en 1931, España había necesitado 27.151 nuevas aulas, de las cuales se habían construido 16.409, y de éstas 12.988 en 1931-1933. De las restantes 10.472, la mitad (5.300) se construirían en los diez meses que quedaban de 1936 y el resto se finalizaría no más tarde del 1 de mayo de 1938.

El 6 de mayo Domingo publicó otro decreto por el que se autorizaba a los inspectores de Educación a adoptar acuerdos temporales en aquellas zonas

donde hubiera una gran necesidad de nuevas aulas pero, por diversos motivos, no pudieran construirse. De hecho, esta medida autorizaba lo que se convirtió en una serie de apropiaciones o confiscaciones de colegios privados y otras instalaciones e incluso el órgano oficial de Izquierda Republicana, *Política*, reconoció el 29 de mayo que, en ocasiones, fueron de «dudosa legalidad». Cinco días más tarde, el portavoz de la Lliga Catalana protestó en el Parlamento por las numerosas apropiaciones arbitrarias de colegios privados que, en algunos casos, se cerraron simplemente por haber impartido una enseñanza confesional; y el 4 de junio un diputado de la CEDA afirmó que en los veinticinco días anteriores al 15 de mayo se había cerrado, apropiado o incendiado un total setenta y nueve colegios privados que contaban con 5.095 alumnos.”⁴⁷⁷

En la Revista mensual *La Nueva Pedagogía*, cuyo director es Rodolfo Llopis, se insiste en la selección por capacidad como resorte para la construcción del Estado por la instrucción. Esta idea es recurrente en los textos de Marcelino Domingo, como hemos visto, y remite a un republicanismo heredero del francés (en especial de Condorcet) que pretende invertir en excelencia académica como vía de ascenso social y como resorte de edificación de las estructuras sociales y económicas del Estado:

“La escuela, repetimos, podría renovar la nación; pero conviene no hacerse demasiadas ilusiones. Nadie puede esperar que la escuela, en régimen capitalista, sirva los intereses del proletariado. Como tampoco es lícito atribuir a la escuela virtudes revolucionarias, en el sentido estricto de la palabra. La revolución no sale de la escuela. Es al revés: la escuela sale de la revolución. En régimen burgués pueden, eso sí, obtenerse modificaciones más o menos profundas en su estructura. En realidad, retoques. Esto es, reformas. Pero nada más. La verdadera transformación ha de ser posterior al hecho revolucionario. Eso es lo que ha ocurrido siempre. Se comprende. Es que toda revolución auténtica lleva en sus entrañas los gérmenes de una nueva Pedagogía.

(...)

El principio de la obligación social de ayudar a los mejores, será adoptado.

(...)

A su vez, el movimiento insurreccional de octubre de 1934 también tenía su programa. La parte de enseñanza decía así:

«Reforma radical de la enseñanza pública, modificando la organización de la enseñanza superior de manera que a ella no tengan acceso sino aquellos alumnos que hubiesen demostrado en la enseñanza primaria y en la secundaria un grado de capacitación plenamente demostrativo de que habría de ser para ellos enteramente provechosa la permanencia en las Universidades y Escuelas especiales. La realización de esta idea se verificará encargándose el Estado de modo total del sostenimiento de aquellos alumnos que ya en la escuela de primeras letras evidenciaron condiciones excepcionales de talento, que, observadas por el respectivo maestro, fueran comprobadas por Juntas pedagógicas que se encargaran del traslado de estos niños a centros de enseñanza primaria que, mediante una organización especial, aprovecharan mejor las condiciones excepcionales de estos alumnos. Idéntico procedimiento se seguiría con ellos en la enseñanza secundaria. De esta forma, la Universidad tendría cerrado su acceso a quienes actualmente pululan en ella sin más mérito que los procedentes de una situación económica privilegiada, llegando únicamente hasta su recinto los que acreditasen la capacidad suficiente, para evitar la esterilización del esfuerzo universitario. Señalados los cupos convenientes de licenciados de todas las Facultades y titulados de las Escuelas especiales, habría de limitarse el número de estos centros, derivando el esfuerzo económico del Estado que así quedara sobrante a la creación de escuelas profesionales que perfeccionaran los conocimientos técnicos de los obreros y aumentarían su cultura general.»

Y, por último, el Frente Popular, al firmar el pacto de su constitución, no firmó solamente, como se sabe, un pacto electoral. Firmó, sobre todo, el programa de una obra de gobierno. En ese programa, sobradamente conocido, la parte consagrada a la enseñanza dice así:

«La República tiene que considerar la enseñanza como atributo indeclinable del Estado en el superior empeño de conseguir en la suma de sus ciudadanos el mayor grado de conocimiento y, por consiguiente, el más amplio nivel moral, por encima de razones confesionales y de clase social.

(...)

Pondrán en ejecución los métodos necesarios para asegurar el acceso a la enseñanza media y superior a la juventud obrera y, en general, a los estudiantes seleccionados por su capacidad.»⁴⁷⁸

Hasta la descomposición del Estado postmoderno, el sistema educativo obedece al proceso de construcción de un Estado. Que tal proceso de construcción esté alentado por una u otra deriva ideológica no varía este hecho capital, a saber, la enseñanza desempeña una función política dentro del Estado moderno con la que producir técnicos, científicos, expertos y, a la vez, imponer con mayor o menor flexibilidad una corriente de opinión predominante a medio plazo. De ahí que la instrucción perviva más o menos sometida a la educación o suministro de doctrina (moral, política, religiosa...). En la fase postmoderna, la subsunción material de la instrucción al adoctrinamiento concluye en disolución de la misma, de modo que los agentes sometidos a la enseñanza pública no son propiamente adoctrinados sino entregados al vacío intelectual, sobre el que ninguna idea pueda hacer pie ni anclar ni tomar impulso.

Otro ejemplo de interés lo podemos encontrar en la *Revista de Pedagogía*, fundada por Lorenzo Luzuriaga. En el siguiente texto se insiste en otro de los tópicos que según estamos viendo determinan la pedagogía de tendencia totalitaria: la utopía y la construcción del hombre nuevo, para lo cual la labor del profesor también ha de ser revertida:

“Conviene volver la vista, que es tanto como volver la preocupación devota, hacia la figura un poco olvidada del maestro. Podríamos decir, con palabra de moda, que es preciso revalorizar la personalidad y la función del maestro, situándolas en el primer plano del panorama de la educación de nuestros días. Porque por una reacción muy explicable, en un momento de crisis tan aguda como la que sufre la escuela, reflejo de la crisis de los valores sociales, económicos, políticos, etc., que hasta ahora regían el mundo, al erigir al niño en el centro de todo sistema actual de educación, los demás elementos que intervienen e influyen decisivamente en la acción educadora, han quedado oscurecidos como si hubieran perdido para siempre su tradicional jerarquía. El estudio del niño, de su psicología, de sus reacciones ante la vida y la naturaleza, de sus derechos y de sus intereses, absorbe preferentemente la atención de teóricos y prácticos de la pedagogía. Y junto a este tema central se discute con apasionamiento e inagotable interés el problema del método, esto es, la transformación de las viejas técnicas escolares que han perdido su eficacia al crearse una nueva concepción de la infancia. Y embargados por esta magna tarea de investigar los misterios atractivos de la vida del niño y descubrir los instrumentos más eficaces para que alcance su máximo desarrollo, hemos dejado en la penumbra al agente principal de la acción educadora, al que ha de crear el método, al que ha de desvelar el misterio de la existencia infantil por hallarse en íntimo, constante y amoroso contacto con ella. Nos hemos olvidado del maestro de escuela. Este olvido puede tener graves consecuencias para la obra profunda de reforma en que se halla entregada nuestra generación. Porque la exaltación desorbitada del niño no sólo como sujeto, sino como actor principal de su propia formación, puede producir y de hecho está produciendo un complejo de inferioridad en el maestro que le hace sentirse disminuido dentro de su propia escuela,

relajándose sus resortes morales y abandonando la dirección, el consejo, el ejemplo, que son la esencia misma del acto de educar.

Conviene prestar una atención cada vez más acentuada al papel del maestro en su convivencia y en su acción sobre los niños, sus discípulos. Hemos de huir, no obstante, de los viejos tópicos de la literatura banal que convierte al educador en una figura casi mítica, que por el hecho solo de su ministerio se halla dotada de todas las virtudes, de todos los poderes y de toda la autoridad. Justamente la nueva concepción del mundo, en la vida como en la escuela, ha tenido como una consecuencia inmediata y feliz el derrumbamiento de los viejos mitos. Hoy la autoridad y el prestigio tanto en la escuela como en la sociedad, es necesario ganarlos cada día, con un esfuerzo perseverante, superando la obra personal en un afán de perfección que nos haga dignos de la tarea que tenemos imperativamente que realizar. Al defender la necesidad de reincorporar a la escuela, con la más alta jerarquía, la figura del maestro, pensamos que esa reconquista de viejas posiciones eminentes no puede alcanzarla sino adaptándose el educador a las nuevas necesidades de su función, que es hoy radicalmente distinta en sus medios de actuar, en su finalidad y en la extensión de su obra, a la que era la tarea normal de antiguo maestro de escuela.

¿En qué consiste esa radical diferencia entre la misión del educador de hoy y el viejo maestro que absorbía íntegra con su personalidad la vida escolar tradicional?

Ante todo, diríamos refiriéndonos a lo más conocido e inmediato, esa diferencia se refiere a un problema de simple extensión: el maestro, la escuela antigua se proponía tan sólo instruir, enseñar, y el maestro actual, además de esa misión puramente docente, elemental, que obliga a cada generación a transmitir un caudal de conocimientos a la que le sigue, ha de realizar una función de educación que abarca no el desarrollo intelectual tan sólo, sino las actividades vitales de cada niño. El maestro ha de ser cada día más un educador, esto es, en cierta manera un creador de sus propios discípulos.”⁴⁷⁹

Así pues, el tópico se repite: El profesor no es mero instructor, sino educador. Pero, a pesar de la retórica que se inflama con alusiones a lo nuevo, al cambio, a la revolución inclusive, nada de original tiene dicha propuesta, como estamos teniendo ocasión de comprobar. Lo que acaso sí sea más novedoso en el caso español es el esbozo de esa tendencia a consumir una educación integral, total(itaria), que alcance e invada todos los aspectos de la vida del sujeto en formación (“ha de realizar una función de educación que abarca no el desarrollo intelectual tan sólo, sino las actividades vitales de cada niño”) hasta el punto de ser “creación” del sistema escolar a través de la figura del profesor (“El maestro ha de ser cada día más un educador, esto es, en cierta manera un creador de sus propios discípulos”). La noción metafísica de la *creatio ex nihilo* aparece en esta dimensión salvífica de la enseñanza formalmente laica.

“Sin embargo, no es esta distinción de tan honda trascendencia para su obra la que hace distinta la misión del maestro de hoy al de ayer. También éste, intencionadamente o no, cumplía una misión educadora, daba unas normas de conducta, enseñaba una moral, aconsejaba, premiaba y castigaba, influía, en fin, en la personalidad de sus discípulos y desarrollaba un concepto de sus derechos y de sus deberes. La esencial oposición entre esa labor que el maestro antiguo ejercía y la misión educadora actual radica en que entonces el niño encontraba ante su mirada ansiosa un solo camino que seguir, imperativamente señalado e impuesto por su maestro, y hoy la función de éste consiste en descubrir inúmeros caminos hacia el porvenir abiertos ante la vida del niño y en dotarlo de las capacidades y de los medios para descubrir cuál es el que más conviene a su propia aptitud dotándolo de instrumentos de acción y de saber precisos para marchar por ese camino con paso firme y sin tropiezos. Hay, pues, un imperativo que el maestro antiguo

desconocía o por mejor decir combatía con toda su autoridad: la libertad de la infancia.

Todavía se acentúan las diferencias si nos detenemos en los medios de realización con que cuenta cada uno de estos maestros. Aquél posee la autoridad indiscutible dentro de la escuela que tiene que ser reconocida y aceptada por todos los niños; éste renuncia por la propia esencia de su misión a esa autoridad impuesta y concentra su habilidad pedagógica en la conquista diaria no sólo de la autoridad y el respeto, sino del amor y la simpatía de sus discípulos. Y ello tiene que ser así porque la acción educadora ha perdido su tendencia intervencionista e imperativa para adquirir un carácter indiferenciado, indirecto y permanente que se infiltra, por impregnación, en la propia vida y en el pensamiento del niño el cual se ejercita continuamente en la función más delicada del espíritu, que es la de elegir.

(...) He aquí por qué el maestro tuvo que poseer dotes suficientes para conquistar la adhesión, el respeto, y, sobre todo, el amor de sus discípulos. Sin estos ingredientes en sus relaciones cordiales la obra educadora se convierte en una tarea puramente superficial y mecánica a lo que le falta todo su valor espiritual.

Creación de un ambiente y creación permanente y superada de una personalidad que conquiste la adhesión y la atracción espontánea de sus discípulos. Tales son las condiciones indispensables y diferenciales del maestro actual. Pero además en su obra interviene un factor ignorado para el maestro antecesor suyo que es el medio social. Este se halla presente en todo instante en la obra que la escuela ha de realizar y por mil modos condiciona e influye la labor educadora. (...) Y en fin, porque ante sí ha de tener siempre el maestro el convencimiento de que el destino de sus alumnos es la vida social, la acción en una comunidad y, por tanto, ha de procurar despertar en ellos los sentimientos de solidaridad humana dotándolos de una capacidad de trabajo que les haga miembros activos en el progreso y la transformación social.”⁴⁸⁰

Que el hallazgo no sea tal ni tenga nada de original es tan evidente que, a pesar de todo, viene a reconocerlo el propio autor, en flagrante contradicción. Pero, eso sí, hay una diferencia entre el antiguo maestro y el nuevo: esta diferencia estriba en que, aun siendo ambos educadores, el primero no respetaba la libertad del niño. El nuevo sí. El tópico de la sagrada (e ilusoria) libertad del niño aparece para unirse al corpus doctrinal de la nueva pedagogía en el poder. El alma queda absorbida, pero no desmentida, por la libre voluntad de ese ser puro e incontaminado que es el niño.

El 13 de mayo le sucede Francisco Barnés (hermano de Domingo), que aprueba la toma de control de todos los colegios católicos por un decreto de 28 de julio⁴⁸¹:

“Prohibida por el artículo 26 de la Constitución a las Congregaciones religiosas el ejercicio de la enseñanza, y no habiendo tenido todavía debido cumplimiento precepto tan terminante a pesar de lo establecido en la disposición transitoria b) de la Ley de 2 de junio de 1933, es deber inexcusable del Gobierno en estos momentos satisfacer los legítimos anhelos del pueblo, que desea la realidad inmediata de aquellas disposiciones, ocupando al efecto los edificios en que tal enseñanza se venía dando, para hacer posible rápidamente su sustitución.” (Preámbulo)

“Artículo 1º. En el plazo de cinco días, a contar de la publicación de este Decreto en la GACETA DE MADRID, los Alcaldes, como delegados de los Gobernadores civiles, procederán, en nombre del Estado, a la ocupación de todos aquellos edificios, con el material científico y pedagógico, que las Congregaciones religiosas tenían dedicados a la enseñanza en 14 de abril de 1931 y los que, aun no dedicados a ella, estuviesen actualmente desocupados.”

Decreto de 22 de agosto⁴⁸², firmado por el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Francisco Barnés Salinas, y respaldado por Manuel Azaña, por el que se procede al cese de Unamuno en sus cargos académicos:

“Ante la posición adoptada por don Miguel de Unamuno, el Gobierno republicano le declara cesante

El Gobierno ha visto con dolor que don Miguel de Unamuno, para quien la República había reservado las máximas expresiones de respeto y devoción y para quien había tenido todas las muestras de afecto, no haya respondido en el momento presente a la lealtad a que estaba obligado, sumándose de modo público a la facción en armas.

En vista de ello, y de acuerdo con el Consejo de Ministros y a propuesta del de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Vengo en decretar:

Artículo 1º Queda derogado y nulo en todos sus extremos el Decreto de 30 de setiembre de 1934, por el que se nombraba a don Miguel de Unamuno y Jugo rector vitalicio de la Universidad de Salamanca, que creaba en este centro docente la cátedra "Miguel de Unamuno", señalando como titular de ella al mismo señor, y se designaba con dicho nombre al Instituto Nacional de Segunda Enseñanza de Bilbao.

Art. 2º Queda asimismo separado de cuantos otros cargos o comisiones desempeñara relacionados con el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.”

El 4 de septiembre de 1936 Barnés huye y le sustituye Jesús Hernández Tomás, siendo Presidente del Gobierno Largo Caballero. Junto a él, es nombrado Subsecretario del Ministerio Wenceslao Roces⁴⁸³, destacado intelectual comunista y traductor de Marx. Según las palabras de Santiago Álvarez, “se puede afirmar que Wenceslao Roces, que formalmente desempeñó la subsecretaría de Instrucción Pública, en realidad era el alma del Ministerio y su principal motor”⁴⁸⁴.

Hernández Tomás pertenecía al PCE y había sido enviado a la *Escuela Leninista* de Moscú en 1931⁴⁸⁵. Tras su paso por la Unión Soviética y sus discrepancias con la situación de los españoles en Rusia⁴⁸⁶, así como con la postura oficial representada por Dolores Ibárruri, se marchó hacia América y fue expulsado del Partido en 1944⁴⁸⁷.

La política adoptada por Hernández Tomás supone un reforzamiento del peso ideológico de la enseñanza, además de un antiintelectualismo (o antiacademicismo) de corte obrerista marcado por la retórica propia del momento y del partido en el poder⁴⁸⁸. Según su testimonio, publicado ya desde el exilio mexicano, el PCE decidió entrar en un gobierno pequeño-burgués, como medida estratégica, por una orden procedente de Moscú:

“Al Buró Político del Partido Comunista se nos planteó un problema de principio: ¿deberíamos romper con la tradición de abstencionismo gubernamental y aceptar la responsabilidad de colaborar en el gobierno de un régimen democrático pequeño-burgués o deberíamos mantenernos alejados de toda participación directa en el gobierno, en espera de que se fuesen “quemando” las fuerzas del Frente Popular y quedar los comunistas como los únicos posibles herederos de la situación? Decidimos que lo revolucionario era no colaborar. 1. ¿de la situación? Decidimos que lo revolucionario era no colaborar. Sometida nuestra decisión a Moscú, con un poco de asombro, recibimos la orden de participar en el gobierno. Fué así cómo por primera vez en la historia del movimiento comunista internacional dos hombres de esta significación íbamos a colaborar en un “giro proletario”. Vicente Uribe se encargó del Ministerio de Agricultura y yo fuí destinado al de Instrucción Pública en el gobierno de Francisco Largo Caballero.”⁴⁸⁹

Sin entrar en la influencia de la Unión Soviética sobre el PCE durante este periodo, habrá que tener en cuenta el esbozo de análisis de la política educativa soviética presentado anteriormente, como referente del comunismo español y su pedagogía.

Una de las primeras medidas adoptadas por el nuevo ministerio es lo suficientemente esclarecedora de la política educativa puesta en marcha. Se trata del Decreto de 23 de septiembre⁴⁹⁰ por el que se establece el control ideológico sobre los Institutos con el nombramiento por parte del Ministerio de un Comisario, que reúne en una sola persona las competencias del Director y del Claustro de Profesores (Director-Comisario):

“Artículo 1º De acuerdo con el artículo 1º del Reglamento de Institutos nacionales de Segunda enseñanza, para dirigir cada uno de éstos el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes nombrará un Comisario.”

“Artículo 3º. El Comisario tendrá atribuciones propias de los Directores y las que hasta ahora han sido atribuciones del Claustro de Profesores, salvo en aquellos casos en que el Ministerio ordene otra cosa.”⁴⁹¹

La figura del Comisario dentro de los Institutos hace posible el control ideológico (no técnico) de la enseñanza por medio de medidas como las que siguen.

Decreto de 10 de octubre⁴⁹² precisando los requisitos de ingreso en los Institutos de Segunda enseñanza:

“La necesidad de proceder a la apertura del curso en los Institutos de Segunda enseñanza antes de que se pueda acometer la honda transformación de estos estudios, en consonancia con las orientaciones de cultura popular que la República ha de dar a todas sus instituciones docentes, obliga a encontrar una fórmula provisional, de transición, para reanudar sobre ella las tareas escolares de la Enseñanza media.

Por esto, a la par que se atiende a una exigencia de elemental justicia dando acceso a los grados superiores de la Cultura, a través de la Enseñanza media, a las mejores capacidades salidas de las masas del pueblo, donde se encuentran los más abnegados defensores de la República, se tiende a dar realización inmediata al principio de la cultura para el pueblo, principio que ha de presidir la labor transformadora de nuestro Estado republicano dentro del campo docente, en la nueva etapa que están forjando contra los enemigos de la República los heroicos defensores de ésta.

No es éste el momento adecuado para articular la transformación profunda de la Segunda enseñanza, que se hace sentir, encaminada a convertir los actuales Institutos en verdaderas Escuelas de Enseñanza media, vinculados orgánicamente con los Centros de Primera enseñanza, y llamados a seleccionar las mejores inteligencias reveladas por ésta, para encauzarlas hacia los organismos de la Enseñanza superior y técnica.

Pero, recogiendo anhelos de justicia popular, sentidos desde siempre, y atendiendo a exigencias indeclinables de los momentos actuales, estima el Gobierno de la República inexcusable dar un primer paso en esta dirección.” (Preámbulo)

“Artículo 1º. Podrán ingresar en los Institutos de Segunda enseñanza:

- a) Los alumnos mejor dotados de las Escuelas públicas y de las Escuelas sostenidas por organizaciones políticas o sindicales defensoras de la República. Previa propuesta hecha por los Maestros de las Escuelas respectivas, estos alumnos serán sometidos a una prueba de capacidad, efectuada en los Grupos escolares ante dos maestros nacionales y un Profesor de Instituto, designados por el Ministerio.
- b) Los alumnos que hubiesen aprobado el examen de ingreso en anteriores convocatorias.

Artículo 2º. Todos los alumnos deberán presentar ante el Tribunal, a que se refiere el artículo anterior, o en el Instituto en que vayan a verificar sus estudios, certificado de las organizaciones políticas o sindicales que acrediten que sus padres son personas afectas al Régimen.”

Como se puede apreciar, el peso de la ideología en la enseñanza va unida, en este caso, a una fuerte exigencia académica, que responde a las necesidades “revolucionarias” de un Estado en guerra que busca su consolidación. Para un Estado socialista, como el proyectado por el PCE en estos momentos, lo prioritario es que la capacitación técnica y científica de los sujetos en fase de formación responda a las necesidades del Estado. Cambia la retórica, pues no se habla tanto ya del “alma del alumno” ni de su “liberación” (salvación) por medio de la educación, pero no cambia en esencia el proceso de construcción del Estado bajo parámetros, eso sí, que responden a la situación crítica que se vive en esa fase concreta.⁴⁹³

Entretanto, en el Bando Nacional, una Orden de la *Junta de Defensa Nacional de España* de 19 de agosto es publicada el 21 de mismo mes⁴⁹⁴ en el *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional* por el que se afirma el carácter político de la enseñanza y se indica el control al que han de ser sometidos los profesores⁴⁹⁵:

“La necesidad de demostrar al mundo la normalidad de la vida nacional en las regiones ocupadas por el Ejército Español, salvador de España, hace imprescindible que en todas las manifestaciones de la misma, sea un hecho el orden y funcionamiento de los organismos oficiales. Entre estos se halla la escuela de instrucción primaria que, como piedra fundamental del Estado, debe contribuir no sólo a la formación del niño en el aspecto de cultura general, sino a la españolización de las juventudes del porvenir que, desgraciadamente, en los últimos años, han sido frecuentemente orientadas en sentido inverso a las conveniencias nacionales.”

“Los Alcaldes o Delegados que éstos designen, cuidarán:

- A) De que la enseñanza responda a las conveniencias nacionales.
- B) De que los juegos infantiles, obligatorios, tiendan a la exaltación del patriotismo sano y entusiasta de la Nueva España.
- C) De poner en conocimiento del Rectorado respectivo toda manifestación de debilidad u orientación opuesta a la sana y patriótica actitud del Ejército y pueblo español, que siente a España grande y única, desligada de conceptos antiespañolistas que sólo conducen a la barbarie.”

Por Orden de 4 de septiembre⁴⁹⁶ se procede a la supresión de la coeducación y de la coinstrucción:

“En las poblaciones donde hubiere más de un Instituto, se dividirá la población escolar, suprimiendo, desde luego, la práctica de la coeducación y destinando un Centro a los alumnos y otros a las alumnas.

Donde no hubiere más que un establecimiento, se procurará organizar las enseñanzas de manera que los alumnos acudan a las clases por la mañana y las alumnas por la tarde, o viceversa, según convenga.”

Como ya fue comentado, tanto la coeducación, por parte del primer gobierno republicano, como su supresión, por parte de la *Junta de Defensa Nacional*, responden a criterios ideológicos o morales, no técnicos (cognitivos).

- 1937: *Cartilla escolar antifascista*, redactada por Fernando Sáinz, Inspector de 1ª Enseñanza, y Eusebio Cimorra, periodista⁴⁹⁷:

“Explicación e instrucciones

En esta Cartilla editada por el Ministerio de Instrucción Pública del Frente Popular, se ha aplicado un método lógico y rápido para aprender, al mismo tiempo, a leer y escribir.

Hemos desechado el viejo y desacreditado procedimiento que comenzaba por el alfabeto, ya que las letras sueltas por sí solas nada dicen.

El método de esta Cartilla es tan sencillo, que cualquiera con sólo saber leer, puede ponerlo en práctica y enseñar a otros. Cada ejercicio comienza con una frase, que luego se analiza y descompone en sus sílabas y letras. Estos elementos se utilizan después para formar nuevas palabras y frases. El instructor puede añadir a los ejemplos que ponemos todos los demás que se le ocurran.

Hemos procurado que todas las frases tengan un contenido a tono con la lucha heroica que está o sosteniendo el pueblo español contra los traidores a España, aliados a los invasores extranjeros.

La lucha por la cultura del pueblo español, que la reacción mantenía en la ignorancia y el analfabetismo, va unida inseparablemente a la lucha ideológica y política contra el fascismo. El pueblo español está derrotando al fascismo con las armas en la mano. Los maestros y todos los trabajadores de la cultura deben hacer honor a este ejemplo, derrotando también al fascismo con los libros y con la pluma."

La cartilla antifascista es un buen ejemplo de la conexión entre la metodología de la pedagogía nueva y el suministro de ideología a su través. Hemos denominado *formalismo pedagógico* al principio que rige esta conexión precisamente porque el contenido (ideológico) que se suministra varía de un caso a otro, pero la construcción de doctrina es el rasgo formal que permanece independientemente del contenido concreto en cuestión. En este caso, todas las frases que componen la cartilla con la que los niños aprenden a leer, lejos de ser axiológicamente neutras, son proclamas explícitas de la ideología de referencia, entre las que hay fórmulas que acaso sorprendan a la ingenuidad olvidadiza del idealismo democrático. Algunos ejemplos:

"Todo para el pueblo", "Obediencia al Gobierno legítimo", "El gobierno de la República es el Gobierno del pueblo", "Largo Caballero", "Obedece", "Proletarios de todos los países, uníos", "Mando único", "El comisario político nos orienta", "Guerra de independencia nacional", "Durruti", "pancarta", "guerrilla", "miliciano", "La retaguardia debe colaborar con la vanguardia", "Jesús Hernández, nuestro ministro de Instrucción", "Rusia es nuestro pueblo hermano", "Jaca", "El Frente Popular nos lleva al triunfo", "Los sindicatos deben apoyar al Gobierno", "Trabajemos para la guerra", "No retrocederemos un paso", "Seremos dignos defensores de Madrid", "la juventud gloriosa se bate en las trincheras", "la tierra para el que la trabaja", "El Gobierno de la República nos entrega la tierra", "La victoria exige disciplina", "La Unión Soviética nos ayuda", "antifascista", "Salud y Victoria", "Yo ayudo a mis camaradas", "El fascismo es la esclavitud y la barbarie", "Lenin, nuestro gran maestro", "Después de vencer al fascismo tendremos una España próspera y feliz"

Orden de 10 de marzo⁴⁹⁸ acerca de la formación de profesores en las Escuelas Normales. La Orden va firmada por Wenceslao Roces:

"Es preciso, al mismo tiempo, acomodar el trabajo de los Profesores y de los alumnos de las Normales a las características de la vida española en este momento decisivo en que el pueblo en armas se bate por un nuevo orden social más justo y más humano y por su propia libertad e independencia. La escuela tiene que recoger las magníficas lecciones de esta hora para inspirar en ellas su labor educativa, y la Normal ha de formar Maestros aptos para esta nueva misión que el Estado les confía, por que la comprendan y la sientan y por que posean las técnicas necesarias para realizarla sin desmayos ni titubeos." (Preámbulo)

Una preocupación comprensiblemente habitual en los sistemas educativos diseñados para la construcción de un Estado sobre bases ideológicas distintas a las precedentes es la formación de aquellos que, a su vez, habrán de formar a las nuevas generaciones. La formación de profesores en las Escuelas Normales había de estar bajo férreo control estatal. Sólo los “concienciados” podían, en su labor docente (de hecho, doctrinal) “concienciar” a sus alumnos.

“Quinto. Será misión preferente de la Escuela Normal la de formar Maestros antifascistas, capaces de comprender la significación profunda de la presente lucha y de compartir las ansias de liberación de nuestro pueblo. El actual plan de estudios de la Escuela Normal puede servir perfectamente a esta finalidad si las diversas materias y asignaturas que comprende se adaptan convenientemente a esta nueva orientación política. Para ello todos los Profesores, dentro de los comentarios peculiares de su disciplina, estarán obligados a referirse y a estudiar los antecedentes, desarrollo y consecuencias de la contienda actual, así como los contrastes y profundas diferencias entre la tiranía fascista y la República democrática que aspira a establecer en España un régimen de justicia social, de libertad política y de respeto y salvaguardia de los más altos valores humanos. Los Profesores de Geografía, Historia y Ciencias económicas y sociales deben especialmente concentrar sus enseñanzas en el tema de nuestra guerra, considerando el último como una obligación el dar a conocer los fundamentos de las grandes doctrinas sociales, y entre ellas el marxismo, que animan a inmensas legiones proletarias de nuestro país a luchar, en los momentos actuales, por la República democrática y parlamentaria.”

El autor del documento que comentamos no duda, como es común a los dos bandos de la contienda, en emplear la retórica al uso, por mucha que sea la distancia de las proclamas que en él aparecen con respecto a la realidad. Así, resulta llamativo que se hable de una “República democrática que aspira a establecer en España un régimen de justicia social, de libertad política y de respeto y salvaguardia de los más altos valores humanos” en un texto firmado por Roces, miembro del PCE dirigido por Moscú que, además, es un gran conocedor de la obra de Marx, para el cual la expresión “República democrática” no podía querer decir otra cosa que democracia formal, burguesa, falsa democracia, en definitiva. Más aun cuando de inmediato se establece el control ideológico de la formación de los profesores y, por extensión, de los alumnos de la enseñanza media, por parte del Estado. La figura del Comisario está presente también, como no podía ser de otro modo, en las Escuelas Normales:

“Los Directores de las Normales serán responsables ante la Dirección general de Primera Enseñanza del exacto cumplimiento de lo dispuesto en este artículo, por lo cual procurarán por todos los medios a su alcance controlar la labor de cada Profesor en este aspecto, haciendo saber a aquellos que sean incapaces de cumplir plenamente la misión que se les encomienda, que deben apresurarse a renunciar a sus cargos y a dejar a otros la tarea importantísima de la formación de los nuevos Maestros.”

“Undécimo. El Director de la Normal, sin perjuicio de las atribuciones que competen a los Directores provinciales y a la Inspección Central, dentro de sus respectivas jurisdicciones, será responsable del trabajo de Profesores y alumnos y de la marcha general de la Escuela. Para ello deberá hacer efectivo el derecho legal que le asiste de visitar las clases y presenciar las enseñanzas, haciendo a los Profesores y a los alumnos las indicaciones que estime necesarias o comunicando a la superioridad las irregularidades que deben ser por ésta sancionadas.”

Es ya un tópico de la literatura sobre educación en este periodo y, sobre todo, tras la guerra, la depuración de profesores por parte del nuevo régimen implantado tras la

contienda militar, pero no es tan frecuente la alusión al mismo procedimiento por parte de la República. Como tendremos ocasión de comprobar, y basta con repasar las disposiciones legislativas de esta fase para constatarlo, fue una práctica habitual también en el Frente Popular, lo cual, tanto en un caso como en el otro, no puede sorprender⁴⁹⁹. En las últimas décadas del siglo XX, sin embargo, medidas tan drásticas son innecesarias y aun contraproducentes para conseguir el mismo objetivo.

“Sexto. Además de esta labor que han de realizar todos los Profesores en sus clases, los Directores de cada Normal reunirán a todos los alumnos de la Escuela dos veces por semana, con el fin de darles las orientaciones generales para su educación profesional y política, en el más alto sentido de este concepto, y para que adquieran conciencia de sus nuevos deberes como Maestros antifascistas.”

El adoctrinamiento no se detiene en los márgenes temporales y espaciales de la Escuela Normal. La formación ideológica implica una dedicación total, una adhesión sin fisuras.

Las Escuelas Normales ofrecen un reflejo de la estructura y funcionamiento de las escuelas de primera enseñanza y de los Institutos de enseñanza media. Así, este mecanismo de absorción de la vida del sujeto en formación se da en los centros de educación de niños y jóvenes y en los centros de formación de futuros maestros y profesores. Como en el caso de la escuela franquista, este modelo es estructuralmente totalitario:

“Décimo. Los Profesores de las Normales se considerarán movilizados para el servicio de la escuela de que forman parte, no debiendo limitar su actuación a las horas que les marque el horario, sino que colaborarán en la totalidad de la vida de la escuela, considerándose obligatoria su asistencia a cuantos actos organice la Normal para el mejor cumplimiento de su misión.”⁵⁰⁰

La Orden se completa con una “Circular a los Profesores de las Escuelas Normales dando instrucciones para la nueva formación antifascista de los alumnos de la Normal”, fechada, también, el 10 de marzo.⁵⁰¹ En ella se dan indicaciones sobre el contenido que se debe impartir en determinadas asignaturas:

“Un deber, en fin, de acomodación de la obra formadora de los nuevos Maestros a las exigencias de la educación actual, cuya misión es nada menos que preparar a nuestra infancia y a nuestra juventud para ser los constructores del nuevo Estado que ahora nace.”

Como hemos venido insistiendo, y en el documento que ahora nos ocupa aparece de modo explícito en el pasaje precedente, la función de un sistema educativo es construir Estado. El envoltorio retórico que recubre este propósito sólo puede tener como función contribuir a su mejor cumplimiento por medio de la consolidación de dogmas que formarán parte de la “conciencia ciudadana” del nuevo Estado, es decir, esos automatismos que reducen el grado de resistencia (de rozamiento, si tomamos prestada la noción de la física de Galileo) a la inercial dirección del mismo. Para ello, determinadas asignaturas son particularmente útiles. Las obligaciones de los sujetos a los que se ha de encomendar la enseñanza de esas asignaturas han de quedar claras y responder a ese objetivo:

“Primera. Todos los profesores se considerarán colaboradores y responsables de la formación antifascista de los alumnos de la Normal. Para ello, deben introducirse en los cuestionarios de sus respectivas materias las modificaciones precisas para que se cumpla esa finalidad esencial y para acomodar su contenido y las orientaciones metodológicas que hayan de

darse, a la necesidad de estudiar en todos sus aspectos nuestra lucha contra el fascismo, en la que el pueblo defiende su libertad e independencia frente a sus tradicionales opresores. Esta labor, que tendrá carácter sistematizado con expresión en los respectivos cuestionarios, deberá ser completada con otras de carácter ocasional, comentando y analizando los incidentes de la contienda, la influencia en ella de la intervención de otros pueblos, los factores de todos los órdenes que intervienen en el curso de la lucha, etc. Tal labor incumbe a todos los Profesores. Sin embargo, algunos de ellos, por la índole de las enseñanzas de que están encargados, han de tener una participación más directa en ella. Así, el profesor de Geografía, además del estudio de los lugares de nuestro país en que se desarrolla la lucha, debe prestar una atención cuidada al conocimiento de la realidad geográfica, de la vida económica y de las características sociales y políticas de aquellos pueblos que prestan una ayuda generosa a España. Entre esos pueblos deberán ser estudiados con la máxima atención y detalle, la U.R.S.S. y Méjico. El profesor de Historia hará una revisión de los hechos históricos con la finalidad de rectificar aquellos conceptos y juicios tradicionalmente aceptados que envuelven evidente injusticia; estudiará el camino seguido por todos los pueblos para libertarse de sus opresores y conquistar su derecho a una vida más digna frente a las oligarquías y clases dominadoras, como antecedente para explicar la lucha actual de nuestro pueblo, y hará un examen de los textos utilizados en las escuelas primarias, para rectificar los múltiples errores que contienen, marcando normas y métodos a los alumnos para su futura labor escolar. Ya señala la Orden ministerial cómo el profesor de Ciencias económicas y sociales ha de contribuir a la formación de los alumnos, dando una amplitud que hoy no tiene en el cuestionario, al estudio de las grandes doctrinas sociales y haciendo conocer a aquéllos los fundamentos del marxismo mediante el comentario de alguno de los textos en que se expone esa gran reforma social. Los profesores de la Sección de Pedagogía deben también realizar un trabajo de revisión de los que han sido dogmas de la escuela tradicional, tanto respecto al concepto de la infancia y de la educación como de los fines que ha de cumplir la nueva escuela, en la que han de iniciar su formación las clases productoras de la futura sociedad española.”

Discurso del Ministro de Instrucción pública, Jesús Hernández, en el pleno del Comité Nacional de la *Juventud Socialista Unificada*:

“Se puede pensar –y lo recordaba el compañero que me ha antecedido en esta tribuna-, ¿es que nosotros nos sentimos ahora de repente patriotas? Pues bien: si no hay otro calificativo para expresar lo que nosotros seremos, me parece que podemos sentirnos plenamente orgullosos de sabernos españoles y de haber nacido en España y sabernos con voluntad y coraje suficiente para defender hasta la última pulgada de nuestro territorio. ¿Que esto es ser patriota? Pues sí, somos patriotas de esta España, donde la juventud puede encontrar todas las posibilidades y todas las facilidades para adquirir los conocimientos de toda clase que le puedan interesar, ya que esto ahora no es una función de privilegio, sino que está al alcance de todos los trabajadores, que pueden cultivar su propia inteligencia natural. El saber y el aprender en nuestro país va a ser una función social por la cual no va a tenerse que pagar dinero, sino que el Estado, en representación de toda la nación, pagará a aquel hombre que quiera aprender para poner sus conocimientos al servicio del pueblo, pagándole lo mismo que paga al obrero del torno, de la fábrica o de la mina.

Queremos una patria donde se eduque al pueblo en los conocimientos artísticos de toda nuestra tradición española; somos patriotas y nos sentimos españoles; somos patriotas en una España y en una patria sin terratenientes y sin grandes propietarios; somos patriotas de un pueblo que se ha propuesto ser feliz. De una patria así, nosotros nos sentimos patriotas, no por el hecho de que tengamos la fortuna de haber nacido en España –que es una fortuna hoy por el significado histórico que tiene nuestra propia guerra–; nos

sentimos patriotas, justamente, porque en este instante, más que nunca, cuando la patria está siendo invadida y está siendo pisoteada y arrasada en aquellas regiones dominadas por aquellas legiones fascistas, que son la negación de todo progreso, que son la negación de toda civilización, nosotros, y especialmente vosotros, tenéis que sentir reverdecer en vuestro cerebro y en vuestra sangre las gestas gloriosas del Dos de Mayo, de la guerra de la Independencia, por la cual nuestros abuelos, en una situación de inferioridad muchísimo mayor que en la que nosotros estamos hoy, supieron dar su sangre y clavar la bandera de la libertad para los españoles que están dispuestos a administrarse como mejor les plazca. Pero que la bandera de la patria la clavaron, y si ellos pudieron vencer al Ejército de Napoleón solos, nosotros hoy, contando con toda la juventud y el vigor de nuestro pueblo, contando con la solidaridad de pueblos magníficos, que desde cinco mil a seis mil kilómetros se sienten tan españoles como nosotros y nos ayudan por todos los medios para que logremos la victoria, tenemos la absoluta seguridad de que si napoleón fue barrido en España, Mussolini y Hitler morderán el polvo de la derrota que ya lo han sentido justamente en estos frentes del Madrid heroico.”⁵⁰²

El discurso que precede es un significativo exponente de la retórica del ministro de instrucción en ejercicio. En él se habla de “educación del pueblo”. Esta expresión no es ni original ni exclusiva del comunismo de los años 30. Ya aparece seminalmente en el proyecto ilustrado y reaparece en las vanguardias políticas de este siglo y en el círculo del franquismo en España. A ello se une el recurso al patriotismo en esta exaltación oratoria en tiempo de guerra, que no es extraño a las izquierdas de esos años en España y que, de algún modo, marcará, en la biografía de Hernández Tomás, al menos en parte, su distanciamiento con respecto a la línea oficial, prosoviética, del PCE durante la guerra y en el exilio, según su testimonio.

“¿Qué es una juventud dentro de cualquier país capitalista, dentro de cualquier país dominado por los fascistas? Es una juventud a la que se mira, que puede pensar, que puede divertirse, una juventud a quien se le dice que tiene abiertas todas las posibilidades para forjarse con arreglo a su libertad. Mentira. No se puede tener ni sentir una libertad de conciencia, una libertad espiritual, cuando se está oscurecido, dominado, oprimido. Cada pueblo, cada nación que quiera administrarse con arreglo a su libertad, tiene que ser un pueblo fuerte, tiene que ser un pueblo ilustrado, desde el más bajo al más alto de sus ciudadanos, porque si no su independencia y su libertad son una mentira. Y esta incompreensión del problema es la que nosotros como Gobierno del Frente Popular, y para mí, como Ministro de Instrucción Pública, me ha llevado a buscar los medios y los procedimientos para dar esa libertad, de la cual vosotros sentís la necesidad, y sin la cual tampoco vosotros podéis forjar la España por la que estáis peleando. Queríais, y aquí lo habéis recalcado, dar a los jóvenes la posibilidad de que sean aviadores, de que sean técnicos, de que sean ingenieros, de que sean catedráticos, de que se les abran las puertas de las Universidades, y se les den estas mínimas compensaciones al sacrificio que estáis haciendo.”⁵⁰³

Además, se invocan dos parámetros que también son transversales a las más diversas ideologías: la Juventud, como un valor en sí misma, como un constructo metafísico ajeno a sus determinaciones concretas, materiales, históricas (la *efebolatría*); y la Libertad “verdadera”, que, en buena lógica, habrá que oponer a una Libertad “Falsa”.

“Queremos eso: una España alegre, una España culta, una España inteligente, porque solamente así vamos a respetar nuestros derechos. Y vosotros sois la España del mañana. La tarea que entre todas las que tenéis que hacer, es hacer de toda la juventud española una sola juventud, piense como piense, esté donde esté; con tal de que sea un joven antifascista, debe hallarse entre vosotros. Y no obstante, ¿contáis en vuestra organización,

contáis entre todas las organizaciones juveniles que existen ni aún con la mitad de la joven generación, ni aún con la mitad? ¿Qué hace la otra mitad? ¿Qué piensa la otra mitad? ¿Por qué no está con nosotros? Ese es un problema que conviene resolver que vais a resolverlo de esta manera. No con discursos tipo político, no hablándoles de la patria y la bandera republicana, ni del Frente Popular. Es necesario que combinéis sus aficiones al trabajo con lo que conviene a la masa de la juventud. Para ello no regateéis ningún esfuerzo, facilitadle todo lo que esté a vuestro alcance. Y entonces los jóvenes vendrán a educarse a vuestra organización. No penséis que vienen políticos, oradores, sino jóvenes que tienen una misión histórica que cumplir, una misión grandiosa que realizar: repito que vienen a aprender, a perfeccionar sus conocimientos, a ser útiles a la patria. (Gran ovación).

Esta unidad que habéis comenzado ya a realizar es el puntal sobre el cual se apoyan los intereses de la victoria de nuestro pueblo. Entre las preocupaciones y problemas a resolver que tenéis, ninguno más importante que el de intensificar los lazos que os unen, procurando llegar a una estrecha inteligencia cada día más perfecta entre los jóvenes libertarios y vosotros, entre vosotros y los jóvenes republicanos. Cuidad de esta unidad como se cuidan las niñas de vuestros propios ojos. Sois vosotros -como decía el otro día- no solamente la generación llamada a realizar este esfuerzo, sino también la generación que está edificando un porvenir inmediato. Necesitamos que esta España nueva cuente con hombres nuevos y no tengáis que confiar nunca en la buena o mala voluntad de aquellos hombres del viejo régimen.

Los hijos del pueblo, especialmente la, juventud, se han esforzado en cultivar su propia inteligencia en el momento en que era necesario, y precisa endurecer sus músculos para luchar contra el enemigo sin tregua. Vamos, pues, con esta tarea, en primer término la de fundir en una sola organización toda la voluntad antifascista de la joven generación. Y estad bien seguros de que si en la Historia hubo un hombre que se llamaba Arquímedes y dijo que se le diera un punto de apoyo para mover el mundo, nosotros tenemos hoy la absoluta seguridad de que una juventud unida, culta, fuerte y alegre, es la garantía absoluta de una España invencible, inmortal, ejemplo para todos los pueblos del mundo que quieran ser libres.”⁵⁰⁴

Y, por último, otro de los tópicos habituales ya desde la Revolución francesa (en particular Le Peletier): La educación *mesiánica*, que, de la mano de la utopía, pretende formar un Hombre nuevo: “jóvenes que tienen una misión histórica”, para lo cual la voluntad ha de ser formada con homogeneidad: “fundir en una sola organización toda la voluntad antifascista de la joven generación”. La efebolatría es una de las caras del pensamiento utópico. Agrupaciones juveniles, esto es, organismos políticos sustentados sobre las estructuras estatales, son revestidos del animista envolvente de “la voluntad antifascista”.

Decreto de 28 de octubre creando en una Junta Central Técnica Inspector de Segunda Enseñanza⁵⁰⁵. Esta medida responde a la necesidad de hacer cumplir las normas, que por sí solas carecen de fuerza coercitiva:

“No basta con trazar normas, fijar orientaciones, determinar planes, si al propio tiempo no se dispone de medios que garanticen su aplicación.” (Preámbulo)

Por eso, se promueve “la creación de un organismo que se encargue no sólo de asesorar técnicamente al Ministerio, sino también de inspeccionar el funcionamiento de los centros para conseguir, con la unificación de la enseñanza de acuerdo con los planes, que todos aquéllos respondan al fin para el que han sido creados.” (*Ibid.*)

Habilitación de algunos Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza para impartir un Bachillerato Intensivo a los obreros por Decreto de 28 de octubre⁵⁰⁶:

“La creación de los Institutos para obreros y la apertura de la Universidad a todas las capacidades han hecho que el pueblo español se sienta encendido con un ansia de superación cultural. Gran número de ciudades piden la creación de Institutos de aquel tipo, gran número de trabajadores inteligentes, a quienes la injusticia del régimen caído no les permitió adquirir título alguno, piden que se les facilite el acceso a los altos centros de la cultura nacional.

Teniendo en cuenta la justicia de la petición y las posibilidades del Estado en estos momentos de guerra; teniendo en cuenta asimismo la conveniencia y la justicia de dar facilidades para completar y legalizar sus estudios a quienes, con su propio esfuerzo, han ido adquiriendo una cultura sin poseer el título académico correspondiente, y sin olvidar, por otra parte, que no se pueden abrir los altos centros de cultura al sector inteligente del pueblo sin dotarle de una preparación articulada, de acuerdo con el Consejo de Ministros y a propuesta del de Instrucción Pública y Sanidad, vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1º. En las ciudades donde este Ministerio lo estime oportuno se habilitará alguno de los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza, ya existente, para cursar en ellos un Bachillerato Intensivo.

Artículo 2º. Podrán ingresar en dicho Bachillerato los trabajadores de más de quince años propuestos por algún sindicato obrero, alguna organización juvenil o partido del Frente Popular, siempre que demuestren reunir las condiciones de inteligencia y cultura que para tal fin se exijan.

Artículo 3º. La matrícula en este Bachillerato será gratuita, para quienes acrediten no poder costearla y el Estado suministrará los libros y material de trabajo a los alumnos que carezcan de medios para adquirirlos.

Artículo 4º. Los alumnos necesitados podrán disfrutar de becas o subsidios con arreglo a la legislación general.

Los Consejos Municipales o Provinciales, los Sindicatos obreros, los Comités de fábrica u otros organismos oficiales, sindicales o políticos podrán conceder pensiones a los trabajadores que cursen estas enseñanzas.

En este caso, el Estado, a propuesta de la Junta Central de Becas, contribuirá a completar el subsidio, si fuera necesario, con una cantidad, que podrá ser igual, o, como máximo doble, de la que aquellos organismos concedan.”⁵⁰⁷

El documento presenta algunos aspectos de interés, como la gratuidad selectiva (artículo 3) y el acceso selectivo (artículo 2). Como ya hemos visto, la política educativa dirigida por Hernández Tomás se articula en función de la producción de ideología y la exigencia académica y técnica, a pesar de las condiciones socioeconómicas del momento pero contempladas en la legislación. Estos dos parámetros responden a una pedagogía de tendencia totalitaria, según lo indicado en este trabajo, parámetros que desaparecerán bajo la pedagogía postmoderna en base al tabú de la selección y la discriminación, siquiera en el terreno retórico (formal) por medio del cual producir una elitización (material).

Plan de estudios para la Escuela Primaria española por Decreto de 28 de octubre⁵⁰⁸:

“La escuela española carece de una organización sistemática que imprima carácter nacional a su obra educadora y que sirva para orientar y estimular el trabajo de los maestros. El Ministerio de Instrucción Pública viene dedicando una atención preferente a los problemas más inmediatos y urgentes de la cultura popular: creación de millares de escuelas, construcción de edificios, mejora de sueldo de los maestros, campaña contra el analfabetismo, etc. Pero entiende que sin abandonar esa labor, que no admite demora, es llegado el momento de iniciar la reforma interior de la

Escuela nacional para convertirla en órgano efectivo de la educación del pueblo.

(...)

El nuevo plan de estudios que ahora se establece ha sido elaborado por una Comisión de técnicos de la educación, y revisado minuciosamente por el Ministerio. Se han tomado, pues, las debidas garantías para que responda a las posibilidades de trabajo de la escuela española, asegure una cultura básica a nuestras generaciones juveniles y sirva para la rápida transformación de los antiguos métodos de enseñanza. Será, pues, la base e iniciación de toda la reforma posterior de nuestro sistema escolar, que el Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad se propone llevar a la práctica a fin de establecer una íntima relación entre los distintos grados de la enseñanza, facilitar la adquisición de una sólida cultura elemental a todo el pueblo y permitir a los más aptos una formación científica de acuerdo con su capacidad, sea cualquiera la posición económica o social de los padres.”⁵⁰⁹

Los textos precedentes vienen a responder en forma legislativa a las proclamas retóricas plasmadas en los discursos del ministro. Como ya se ha hecho notar, el peso otorgado al aparato ideológico en esta fase es casi total, lo cual responde tanto a la situación vivida en esos momentos como a la política del partido al que el ministro pertenece. Sin embargo, el carácter nacional del proyecto queda recogido, como vemos, en las primeras palabras del preámbulo, dejando claro que se trata de un componente común a los dos bandos enfrentados en la contienda.

Así, el personaje, cuya formación comienza en la cárcel durante la dictadura de Primo de Rivera, y se consolida en la *Escuela Leninista* de Moscú⁵¹⁰, es, él mismo, el producto de un proceso orientado a la construcción de un Estado de determinadas características, según líneas de actuación política que desbordan el ámbito meramente psicológico de los sujetos inmersos en él.

- 1938: Jesús Hernández Tomás es destituido.⁵¹¹ Es nombrado Ministro Segundo Blanco González (CNT), cuyo mandato va del 5 de abril del 38 al 1 de febrero del 39⁵¹².

El último ministro de la República roja fue José del Río.

En la Junta técnica del gobierno de Franco (de 3 de octubre de 1936 a 30 de enero de 1938) se ocupa de Cultura y Enseñanza, José Pemartín. El 30 de enero una Ley organiza la Administración Central en Departamentos ministeriales. Dentro de dicha Ley se produce el cambio de denominación del ministerio, que pasa a ser Ministerio de Educación Nacional. Es ministro Pedro Sainz Rodríguez. Subsecretario, Alfonso García Valdecasas. Los Jefes de los Servicios son José Pemartín (Superior y Media); Tiburcio Romualdo de Toledo y Robles (Primera Enseñanza); José María Areilza (Profesional y Técnica, sustituido por Augusto Krahe Herrero pocos meses después) y Eugenio d'Ors y Rovira (Bellas Artes)⁵¹³.

Decreto de 3 de mayo restableciendo en España la Compañía de Jesús⁵¹⁴.

Ley de la Jefatura del Estado español sobre reforma de la Enseñanza Media de 20 de septiembre⁵¹⁵. Es la primera ley franquista de Educación. El ministro es Pedro Sainz Rodríguez. Según esta ley, toda persona individual o colectiva de nacionalidad española puede crear en España establecimientos privados de Segunda Enseñanza. El Bachillerato dura 7 años, se ingresa en él a los diez años de edad por medio del “Examen de Estado”, que se realiza en la Universidad:

“El Nuevo Estado tiene la altísima preocupación de revisar los problemas capitales de orden espiritual, reafirmando el sentido de nuestra tradición con

la experiencia de tendencias nuevas, largamente aplicadas en países que ocupan un lugar preeminente en el orden de la cultura.

Esta política en materia de educación ha de tener una expresión legislativa de carácter orgánico que abarque los grados todos y especialidades de la Enseñanza.

Iniciase con la reforma de la parte más importante de la Enseñanza Media -el Bachillerato Universitario- porque el criterio que en ella se aplique ha de ser norma y módulo de toda la reforma, y porque una modificación profunda de este grado de Enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una Sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras.

El Bachillerato plasmado en esta Ley se dirige a un fin determinado y no será el único tipo de Enseñanza Media que haya de existir en España. Otras enseñanzas de carácter más práctico y de utilitarismo más inmediato vendrán a recoger otros sectores sociales, cuya formación influye también sustantivamente en la vida del país, procurándose así la disminución de la excesiva afluencia hacia las profesiones liberales, que deben, en cambio, alcanzar un nivel más elevado y una más perfecta idoneidad para el cumplimiento de su función.” (Preámbulo) ⁵¹⁶

La base de la ley es la enseñanza media y, en particular, el Bachillerato Universitario, considerado el gozne clave en la formación académica y moral de las siguientes generaciones, con el fin de producir una transformación en la sociedad. De modo explícito se propone un bachillerato muy exigente y, por tanto, selectivo, para evitar una inflación en la afluencia a las llamadas profesiones liberales y se asegure, al mismo tiempo, la calidad de la preparación de los que llegan a ellas.

“A procurar remedio a tal estado de cosas se encamina nuestra reforma, ya que la separación de la función docente y examinadora poniendo en acción toda la capacidad del alumno y aumentando en grado máximo el sentido de responsabilidad del Profesorado; la instauración del examen del Estado, llevando las pruebas de suficiencia a una zona de objetividad cumplida, de pureza ejemplar y de plena eficacia formativa; el mejoramiento racional en el orden científico y económico del libro de texto, instrumento complementario de trabajo en la Enseñanza; la Inspección técnicamente realizada con afanes fecundos de superación, y el estímulo de la iniciativa privada en la creación de los Centros de Enseñanza, que sirvan de noble emulación a las instituciones oficiales, son aspiraciones que hace tiempo tuvieron realización eficaz y brillante en países hondamente preocupados por los problemas de la cultura.” (*Ibid.*)

Este proyecto de un bachillerato selectivo se materializa en varios puntos: control de los libros de texto, la Inspección y el llamado Examen de Estado, cuyas características afectan a la enseñanza privada:

“Suprimida la rémora y preocupación nociva de los numerosísimos exámenes anuales y por asignaturas, quedará tan sólo como prueba final lo que puede llamarse el "examen de Estado del Bachillerato", conjunto de pruebas escritas y orales que se han de celebrar al finalizar los siete años del mismo ante un Tribunal especial organizado por las Universidades, volviendo el Bachillerato, como era tradicional en España, a incorporarse orgánicamente en la medida posible a la institución universitaria.

Esta prueba revestirá el máximum de garantías de imparcialidad y objetividad, tal como en esta Ley se prescribe y puntualizará el correspondiente Reglamento especial.” (*Ibid.*)

Ya veremos cómo esta prueba, dado que los examinadores son profesores de universidad (según decreto de 24 de enero del año siguiente), busca evitar las ventajas de los alumnos de centros públicos. Como también se menciona en el texto precedente, uno de los objetivos de la nueva ley es impulsar la enseñanza privada, en

manos de organizaciones católicas fundamentalmente. Más adelante, se proporcionan detalles sobre el examen.

“La técnica memorística, producto del sistema imperante, ha de ser sustituida por una acción continuada y progresiva sobre la mentalidad del alumno, que dé por resultado, no la práctica de recitaciones efímeras y pasajeras, sino la asimilación definitiva de elementos básicos de cultura y la formación de una personalidad completa.

La cultura clásica y humanística se ha reconocido universalmente como la base insuperable y fecunda para el desarrollo de las jóvenes inteligencias.”
(*Ibid.*)

Ya desde el año 38, como se puede ver, se postulan unos principios pedagógicos que pretenden ser también novedosos, sin perjuicio de su entronque con una formación clásica. Así, por ejemplo, la renuncia al método docente memorístico, por obsoleto e insuficiente, propuesta que ya hemos visto aparecer en documentos del s. XIX. El tópico de la escuela franquista basada en una memorización mecánica no encuentra justificación absoluta si nos atenemos a este preámbulo, con independencia de la aplicación concreta que en las aulas tuviera esta propuesta metodológica.

“Consecuentemente, la formación clásica y humanística ha de ser acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico. El Catolicismo es la médula de la Historia de España. Por eso es imprescindible una sólida instrucción religiosa que comprenda desde el Catecismo, el Evangelio y la Moral, hasta la Liturgia, la Historia de la Iglesia y una adecuada Apologética, completándose esta formación espiritual con nociones de Filosofía e Historia de la Filosofía. La revalorización de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo antihispánico y extranjerizante, hijo de la apostasía y de la odiosa y mendaz leyenda negra, se ha de conseguir mediante la enseñanza de la Historia Universal (acompañada de la Geografía), principalmente en sus relaciones con la de España. Se trata así de poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española; la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad, según concepto felicísimo de Ramiro de Maeztu, defensora y misionera de la verdadera civilización, que es la Cristiandad.

Complemento natural de las humanidades clásicas han de ser las humanidades españolas. Es nuestra lengua el sistema nervioso de nuestro Imperio espiritual y herencia real y tangible de nuestro Imperio político-histórico. Como dijo Nebrija en ocasión memorable, fue siempre la lengua compañera inseparable del Imperio. Sólo un profundo estudio de nuestro idioma sobre sus textos clásicos y el aprendizaje de su empleo y de sus bellezas, puede darnos la seguridad de que el presente renacer de nuestro sentido nacional y patriótico, labrado a golpes de dolor y adversidad, no sea una exaltación pasajera, sino algo permanente y sustantivo en el espíritu de las generaciones venideras.

Esta cultura humanística debe completarse con otra de estudios científicos eminentemente formativos, consistente en un ciclo de Matemáticas, que comprenda desde las nociones de Aritmética y Geografía, a las nociones elementales de Geometría Analítica; otro ciclo de nociones de Físico-Química y Ciencias Naturales, y, por último, dos lenguas vivas, que escogerán los alumnos entre las que se fijan en el cuadro de estudios, siendo obligatorio que una de ellas sea el italiano o el alemán, que facilitarán a los futuros Bachilleres el acceso a las producciones literarias y científicas del extranjero. Al Dibujo y Modelado se les dará la importancia formativa y realizadora reconocida por la técnica docente moderna y que aconsejan además las aptitudes creadoras de nuestro pueblo. La Educación física, practicada intensamente en todos los cursos y combinada con artes de adorno, música, canto, visitas artísticas, &c., perfeccionará la educación y formación social y humana del alumno, fin primordial perseguido en el presente plan.” (*Ibid.*)

El caso que nos ocupa, debido a la fase histórica en la que se ubica, es una muestra particularmente clara de cómo se construye un sistema educativo, esto es, qué asignaturas impartir y cuánto peso se le dedicará a cada una, etc., en función de unos postulados doctrinales e ideológicos determinados. Sin embargo, sostenemos que *todo sistema educativo está forjado a partir de determinados postulados doctrinales*, sean estos los que sean y muestren mayor o menor flexibilidad. El nacionalcatolicismo impone un peso muy fuerte a lo que venimos llamando educación (moral, religiosa, política), pero la instrucción no queda oficialmente (formalmente) sometida (subsumida) a ella, es decir, el adoctrinamiento no absorbe completamente la preparación estrictamente escolar. De hecho, un buen número de sujetos formados en este sistema no sólo salieron de él con una preparación técnica o académica muy estimables, respondiendo a las necesidades económicas y sociales del Estado, sino que, además, pasaron a engrosar las filas de lo que fue después la oposición al régimen, a pesar (o tal vez a causa) del adoctrinamiento que le era inherente. Más allá del grado de autenticidad del antifranquismo de unos y otros, cabría preguntarse si este sistema no produjo a la larga sujetos ideológicamente antagónicos a la doctrina impartida en él. Sobre este asunto ya hemos mencionado algún caso precedente y volveremos más adelante. Por su parte, la fase que nos ocupa marca la tensa oscilación entre sistemas de opuesta orientación ideológica, pero se mantiene la capitalidad de una formación técnica, académica y científica (instrucción) que es clave para la construcción política del Estado, como hemos indicado.

“Las relaciones entre la enseñanza oficial y privada, así como su funcionamiento, sufren un cambio radical con esta organización.

La Enseñanza Media española, en armonía con los altos ideales en que se inspira la reforma, ha de elevar y perfeccionar la función docente, en la que los Catedráticos de Instituto, con cuyo esfuerzo y abnegada voluntad, reiteradamente probada, se cuenta, dotados y provistos de medios por el Estado con la máxima amplitud y esmero que las circunstancias permitan, asumirán la noble función de ser los reguladores y depositarios del alto nivel docente y formativo que el Estado Nuevo aspira a implantar en la Enseñanza Media, por aquel impulso de perfeccionamiento y superación que anima hoy a nuestra España Nacional. En pocas palabras, los Institutos de Segunda Enseñanza habrán de transformarse en Instituciones modelo, en las que el nuevo Bachillerato clásico y formativo pueda desarrollar el máximo de eficacia y de valor cultural.

Tanto la enseñanza oficial como la privada, reguladas en esta Ley, serán sometidas a la misma Inspección de Enseñanza Media, cuyo Cuerpo de Inspectores será creado mediante una disposición especial. En plazo prudencial y dando las facilidades de transición necesarias, la Enseñanza privada deberá ostentar en su Cuerpo de Profesores un número de titulares universitarios equivalente al de la Enseñanza oficial.

Será también importante cometido de la Inspección determinar, según la capacidad y medios de los Establecimientos privados, la proporción en que habrán de contribuir con becas y plazas gratuitas, según voluntad del Nuevo Estado, a que no se malogren los talentos y capacidades naturales por falta de medios económicos.

No obstante el profundo cambio que experimentarán los métodos docentes, el libro de texto ha de ser considerado como un instrumento auxiliar de trabajo. Las características de la Enseñanza Media aconsejan establecer en este respecto una libertad instrumental, aunque restringida, que permitiendo la concurrencia y el estímulo, y aun esa variedad en los matices secundarios que presta fecundidad a la producción intelectual, exija, sin embargo, en los libros de texto un nivel de calidad pedagógica, científica y política que responda a los ideales del Nuevo Estado.

Para ello, en el Ministerio de Educación Nacional se constituirá una Comisión dictaminadora sobre los libros de Enseñanza Media, a la que

deberán ser sometidos tanto los actuales en los comercios como los que se deseen editar en lo futuro. Esta Comisión decidirá y dará o no validez a los textos que a ella se sometan, y, al mismo tiempo, regulará los precios en relación con la presentación tipográfica de los mismos, y podrá premiar también el mérito de aquellos que lo tengan con carácter excepcional, mediante su adquisición para su edición por el Estado.” (*Ibid.*)

La calidad del bachillerato, las relaciones entre enseñanza privada y pública, el control de los libros de texto y la Inspección son resortes que se postulan necesarios para esta reforma.

“Formadas las jóvenes inteligencias con arreglo a estas normas, se habrá realizado, para plazo no muy lejano, una total transformación en las mentalidades de la Nueva España y se habrá conseguido desterrar de nuestros medios intelectuales síntomas bien patentes de decadencia: la falta de instrucción fundamental y de formación doctrinal y moral, el mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento, la deshumanización de la literatura y el arte, el fetichismo de la metáfora y el verbalismo sin contenido, características y matices de la desorientación y de la falta de vigor intelectual de muchos sectores sociales en estos últimos tiempos, todo ello en contradicción dolorosa con el viril heroísmo de la juventud en acción, que tan generosa sangre derrama en el frente por el rescate definitivo de la auténtica cultura española.

Aplicado el nuevo plan en la realidad docente con decidida y progresiva asimilación, habrase logrado la revolución más trascendental de la enseñanza española de un siglo a esta parte.

La España que renace a su auténtico Ser cultural, a su vocación de misión y de ejemplaridad, a su tensión militante y heroica, podrá contar para su juventud con este sistema activo y eficaz de cultura docente que ha de templar las almas de los españoles con aquellas virtudes de nuestros grandes capitanes y políticos del Siglo de Oro, formados en la Teología Católica de Trento, en las Humanidades Renacentistas y en los triunfos guerreros por tierra y por mar en defensa y expansión de la Hispanidad.” (*Ibid.*)

El objetivo de un sistema educativo es producir una determinada ciudadanía, una determinada sociedad. La transformación en las mentalidades de las siguientes generaciones se hará posible gracias a esa maquinaria de generar opinión y acatamiento que es un sistema estatal moderno de educación. Y aquí, como en casos que ya hemos investigado, la *Juventud* se erige en categoría metafísica trasunto del futuro, del destino, implantada según parámetros doctrinales determinados en los sujetos inmersos en ese sistema. Por eso, cualquier individuo dotado de capacidad, independientemente de sus recursos económicos o de su extracto social, habrá de formar parte de ese sujeto constituyente que el Estado precisa y construye vía sistema educativo. De ahí que el carácter selectivo del sistema no se base en criterios de clase, sino de capacidad, esfuerzo y, en su caso, adhesión ideológica. Así, la cobertura material para alumnos sin recursos puede aparecer envuelto en la retórica que funcione en cada momento y contexto, pero responde a necesidades políticas del Estado, ejemplo claro de lo cual es la Ley de Protección Escolar de 1944, que trataremos más adelante.

“Artículo Preliminar:

Los principios fundamentales que informan la presente Ley reguladora de los estudios del Bachillerato son los siguientes:

1º Empleo de la técnica docente formativa de la personalidad sobre un firme fundamento religioso, patriótico y humanístico.

2º Aplicación del sistema cíclico docente para conservar la continuidad sustancial en la progresión de los conocimientos.

3º Como consecuencia lógica de lo anterior, supresión de los exámenes oficiales intermedios y por asignaturas, evitando así una preparación

memorística dedicada exclusivamente a salvar estos exámenes parciales con todos sus conocidos inconvenientes.

4º Separación absoluta de las funciones docente y examinadora.

5º Valorización del sentido de responsabilidad docente en el Profesorado y en los Centros, tanto oficiales como privados.

6º Intervención superior y unificadora del Estado en el contenido y en la técnica de la función docente oficial y privada mediante la Inspección general.”

Más allá del componente ideológico (siempre) presente, en esta ocasión el nacional-catolicismo, la Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza tiene cambios significativos respecto al Plan de Estudios del 1934, que sintetizados vienen a ser:

Supresión del examen de conjunto que habían de realizar todos los alumnos al finalizar el tercer curso.

Supresión del Certificado de estudios elementales de Segunda Enseñanza al terminar quinto curso.

Posterior al séptimo curso, el ejercicio de reválida se cambia por el Examen de Estado. El Examen de Estado tiene lugar ante un Tribunal Especial organizado por las universidades, volviendo al Bachillerato tradicional. Esta medida, que pretende consagrar la separación entre función docente y examinadora (artículo 4) vuelve a ser fuente de polémica al eliminar los privilegios de la enseñanza pública sobre la privada (en manos de eclesiásticos en su gran mayoría).

Como se puede apreciar en el cuadro comparativo que reproducimos a continuación, la gran diferencia entre el plan de estudios del 34 y el del 38 estriba en el componente doctrinal de éste: 14 horas de Religión y 7 de Formación patriótica por ninguna en el plan anterior:

COMPARACIÓN PLANES DE ESTUDIOS DE 1934 Y 1938 (Nº HORAS)		
Plan de 1934	Plan de 1938	Asignaturas
18	25 (+12)	Lengua Latina (+ Griega)
21	18	Lengua Española y Literatura
16	18	Geografía e Historia
22	20	Matemáticas
15	9	Italiano o Francés
10	12	Inglés o Alemán
17	8	Historia Natural
12	6	Física y Química
8	9	Filosofía
6	0	Princ. Técnica Industrial y Agrícola y Economía
9	14	Dibujo y Modelado
0	14	Religión
0	7	Formación Patriótica

Fuente: VEA MINUESA, o. c., pág. 132.

Por mucho que la Iglesia comulgara con el Régimen y éste legislara en su favor, y el caso del impulso dado por la ley a la enseñanza privada es un ejemplo de esto, no cabe, en rigor, catalogar como totalitario a un Estado que deja fuera de su alcance, aunque sea muy parcialmente, sectores como la enseñanza. El apresuramiento, la tentación o la ligereza a la hora de emplear este término conduce a sumergir en una nebulosa de confusión conceptual el fenómeno estudiado⁵¹⁷, cuando no en abierta contradicción⁵¹⁸.

Discurso pronunciado en 1938 por el Ministro de Educación Nacional, Sainz Rodríguez, para clausurar los cursillos de orientaciones nacionales de primera enseñanza. El discurso está recogido en el libro *La Escuela y el Estado Nuevo*⁵¹⁹:

“Todos vosotros habéis vivido, muchos de vosotros seguramente habéis vivido un ambiente en los medios pedagógicos docentes en los que se habían elevado a la categoría de dogmas unas cuantas ideas que se trataba de imbuir en las mentes de la juventud que se preparaba para el Magisterio. Una de esas ideas liberales era la de que hay que respetar, sobre todo, la conciencia del niño y la conciencia del maestro; que la educación es respetar el sentido natural de los educandos y su libertad. Pues bien; yo quiero que meditéis que la idea contraria es el eje de toda la filosofía de la educación patriótica. Esa es una idea roussoniana. El padre de la revolución en Pedagogía, y en otros muchos aspectos de la Revolución, pero en Pedagogía de una manera preferente, fué Rousseau. La gran herejía de nuestro tiempo es el liberalismo roussoniano, porque él fué el que con la gracia morbosa de su estilo, supo crear estos tópicos que van rodando desde el *Emilio* y *La nueva Eloisa* por todos los manuales de Educación del siglo XIX.

El fundamento de su doctrina es la idea de que el hombre es naturalmente bueno y que la Pedagogía no tiene que enderezarle ni corregirle, sino que lo único que tiene que hacer es cultivarle como se cultiva una planta, porque la planta en sí tiene todas las facultades de vivir. Frente a ese dogma del naturalismo hedonista que afirma que el hombre es naturalmente bueno, hay que con imponer la doctrina católica de que el hombre es malo por causa del pecado original y de la caída que envileció su alma. (Aplausos)”⁵²⁰

El discurso, como se ve, pretende ser una crítica a la pedagogía nueva, de raíz rousseauniana. La influencia de Rousseau ya ha sido tratada y volverá a aparecer triunfante en los documentos ministeriales previos a la *Logse* del año 90. Es como si la figura de Rousseau se hubiera convertido en el criterio de identificación, por vía afirmativa o por vía negativa, como es el caso que estamos analizando ahora, para las distintas propuestas pedagógicas, criterio que permite situarse en un bando o en el otro. Sin embargo, como hemos tratado de mostrar en el apartado 1 (*Filomatía*), la tradición rousseauniana no rompe radicalmente con la tradición pedagógica católica, sino que sofistica sus postulados (con notables variaciones) haciéndose más eficaz.

Por otra parte, el detalle de catalogar a Rousseau como liberal sólo puede responder a una estrategia de confrontación retórica por identificación del enemigo, que emplea el término liberal como anatema, en un sentido muy vago y, como decimos, más valorativo que descriptivo.

“Por tanto, el problema de la educación consiste en situarse ante el niño diciéndose: ¿Es este un ser a quien no hay más que cultivar porque él tiene de un modo inmanente todas las virtudes, o es un ser en el que predomina la naturaleza de la bestia humana, si no viene la educación a poner la semilla de espiritualidad y de luminosidad en su alma? Todo hombre tiene dormida en el fondo de su espíritu aquella chispa de la Divinidad que puso Dios en la conciencia humana, y la obra grande de la educación es hacer que esa chispa dormida muchas veces por el sentido animal del hombre, se convierta en hoguera y alumbre nuestra vida y rija su moral y su conducta. (Gran ovación.)

Esta idea de Rousseau hace que se considere al hombre no como persona, sino como individuo, como unidad biológica. Por eso, toda la revolución liberal, toda la economía liberal, toda la filosofía de la revolución, no consiste en hablar más que de los derechos del hombre, los derechos del individuo frente a la sociedad; en buscar, como fin de la vida, el placer de ese individuo, al que tiene derecho porque el hombre es naturalmente bueno. Frente a esto existe otro concepto: el concepto de la persona. La persona es el hombre en su función social, y por eso nosotros, que no queremos hablar de

la libertad del hombre y de los derechos del hombre, sí hablamos y respetamos y sentimos los derechos imprescriptibles de la persona humana. Porque una cosa es la persona humana que el cristianismo y el catolicismo respetan, y otra cosa es el individuo que no es más que la unidad biológica, una unidad de la especie, de ese inmenso rebaño, que sin la religión, y sin el espíritu, poblaría la tierra. (Enorme ovación)”⁵²¹

Sainz Rodríguez distingue aquí entre individuo y persona. Pero la diferencia entre ambos la establece la idea de Gracia divina y su correlato positivo: la educación. Así pues, el individuo sería la persona sin religión, esto es, sin educación, sin Gracia. Pero los rousseauianos defienden una concepción no menos metafísica de la persona, basada en la voluntad (la Gracia Natural o la Naturaleza como Gracia, el naturalismo al que en el texto se hace referencia). La propuesta que, frente a estas dos defendemos, recogida en el apartado 1 de este trabajo, descuenta el papel de Dios y, por tanto, de la Gracia en el proceso de enseñanza, pero no se entrega a la confianza en una Naturaleza no menos divina (metafísica). En efecto, el individuo posee cualidades latentes que son excitadas en el proceso del conocimiento, pero estas cualidades *no son morales*, y además, por otro lado, el aprendizaje no puede aparecer *naturalmente*, esto es, sin el artificio de la labor docente (filomática, de estirpe socrático-platónica).

“Es importante que os percatéis de que de esta gran herejía de la edad moderna, del naturalismo roussoniano nacen los grandes tópicos que envenenan la sociedad de nuestro tiempo, y que concretamente han servido para que la sociedad española se lanzase por los derroteros de la revolución roja: el tópico del individuo frente a la persona: el tópico de la bondad natural del hombre frente al pecado original, el tópico del cultivo natural del hombre frente a la necesidad de conducirlo, el tópico de que la Patria es un hecho natural y no un concepto moral en que interviene la voluntad del hombre para realizar un destino común. (Muy bien.)

Por tanto, a los maestros hay que pedirles dos cosas fundamentales: que eduquen a los niños en ese concepto de la responsabilidad humana y en ese sentido de superación y de perfeccionamiento, en esa idea de que los instintos naturales no son respetables, sino que precisamente la obra de la educación consiste en modificarlos, en elevarlos; que la educación en suma no es más que una modalidad de la lucha, en la vida del espíritu, entre los vicios y las virtudes. Poned vosotros con la obra de la educación, en la balanza del bien, todo el impulso que puede crear el espíritu superior del maestro. (Muy bien. Grandes aplausos.)”⁵²²

Y por mucho que sea patente el esfuerzo de distanciarse de la pedagogía nueva, el componente intelectual queda también aquí sometido al moral:

“Un escritor inglés decía que para pasar y vivir en la vida no vale de nada la cultura intelectual sin la cultura moral. Yo espero que la nueva España sabrá formar hombres con cultura moral y con cultura intelectual; pero hemos de conceder la prioridad a la formación moral de los elementos docentes de la juventud.”⁵²³

Conferencia a los padres de familia de San Sebastián sobre “propósito, ideal y filosofía del nuevo Bachillerato, pronunciada por el Ilmo. Señor don José Pemartín, Jefe del Servicio Nacional de Enseñanzas Superior y Media del Ministerio de Educación Nacional”, 1938. El texto contribuye a postular los principios pedagógicos del sistema educativo recién inaugurado:

“Y entrando ahora en el tema, como primera división esclarecedora nos fijaremos en dos ideas principales:

1º Que en cuanto a la forma, a los métodos pedagógicos, el nuevo Bachillerato incorpora la Enseñanza Media española a los métodos

pedagógicos corrientes en la cultura europea de la que, singularmente, híbrida y absurdamente, hasta ahora se hallaba separada.

2º Que en cuanto al fondo, al contenido, el nuevo Bachillerato tiende, ante todo, a revalorizar el auténtico ser cultural español. Aquel sentido de espiritualismo y de catolicidad, gloria de nuestro siglo XVI y grandeza de nuestra Historia. La Historia, señores, se realiza en el mundo por el espíritu.”⁵²⁴

Así pues, se establecen métodos pedagógicos diferentes como elemento formal al servicio del contenido doctrinal del nacionalcatolicismo. En la línea marcada, el contenido tiene un valor formal, según nuestro análisis, si bien no desde la perspectiva *emic* de los diseñadores del sistema⁵²⁵. Y es que, como venimos sosteniendo, el aparato doctrinal es imprescindible para la formación total de los educandos sea cual sea su contenido concreto. Las leyes educativas propuestas por los gobiernos de la primera mitad del siglo distinguen entre *forma* (método pedagógico) y *materia* (contenido doctrinal, ideológico o moral), pero forma y materia no pueden darse más que en conexión directa, porque la deriva pedagógica de tradición católica comparte con la de tradición protestante (rousseauiana) la necesidad de producir una conciencia determinada por medio del consenso establecido. A diferencia de ellos, la pedagogía postmoderna produce doctrina por medio del mero formalismo, del vacío académico e intelectual de la instrucción, reducida a mera educación inercial. De hecho, en ella el contenido doctrinal es residual, tan vaporoso y flexible que lo admite virtualmente todo en base al relativismo que es constitutivo de su condición.

“Para explicar este primer concepto de *lo formativo*, conviene que fijemos nuestra atención sobre las tres etapas de la juventud del hombre: infancia, adolescencia y plena juventud, correspondiente a los tres períodos de enseñanza, Primaria, Media y Universitaria.

En la infancia, en el niño, la mentalidad es lo que se pudiera llamar germinativa y receptiva. En ella se encuentran en germen, en potencia, todas sus facultades; pero sólo como potencialidad. Y como el germen vegetal es la modalidad y momento de la planta en que está más influida por el mundo exterior, por la tierra que la abriga, por el calor, la humedad, el medio ambiente, las soluciones salinas en el agua, que operan sobre el germen y motivan su fecundidad y desarrollo, del mismo modo sobre la mentalidad del niño actúan las impresiones exteriores, simples y definitivas. Y paralelamente, la actuación de su inteligencia es memorística, es decir, receptora de ideas simples, de conceptos sencillos, que acopia en su memoria para su desarrollo ulterior.

Si de esta primera edad de la infancia saltamos a la última etapa, después de los 18 años, al período de la Enseñanza Universitaria y de las Carreras especiales, en este período, el mundo exterior ejerce también una influencia decisiva sobre el joven. Es el momento de «profesionalizarse», de especializarse, de determinar su porvenir. La Enseñanza Universitaria es, pues, hasta cierto punto, especializadora y determinativa.

Entre la una y la otra, como un puente, como un camino, como un proceso, se extiende la Enseñanza Media que ha de ser especialmente *formativa*. Pudiera compararse este proceso al desarrollo de un plan arquitectónico. En la primera etapa se realiza el acopio de materiales sencillos e informes, en el segundo se desarrolla la formación arquitectónica, y en la tercera se la corona y perfecciona. Pero más bien que una comparación estática vale aquí una comparación dinámica, de desarrollo no externo, sino interno, comparable, por ejemplo, con el de la musculatura de un atleta. El niño para sus músculos y huesos débiles, para su organismo incipiente, necesita, sobre todo, del acopio de alimentos. El adolescente, del desarrollo de aquellos músculos y órganos, en su etapa formativa, que se desenvuelve y perfecciona hasta su terminación al llegar a ser hombre.

La Enseñanza Primaria ha de ser, pues, *memorística y receptiva*; *formativa y desarrolladora* la Enseñanza Media; y *especializadora y determinante* la

Universitaria. [204]

Los dos componentes de la técnica formativa

Explicando así el concepto de lo formativo indicaremos ahora que sus dos componentes esenciales son:

1º En cuanto a la forma, en cuanto al método, el llamado *método cíclico* de la enseñanza.

2º En cuanto al fondo, en cuanto al contenido, en cuanto a lo que se ha de asimilar, las *materias esencialmente formativas*; como son, principalmente, las Lenguas Clásicas, y, complementariamente, las Matemáticas.

El método cíclico

Como todos sabéis el método cíclico consiste en una intensificación gradual y progresiva de las enseñanzas. De tal modo que desde los primeros ciclos hasta el último se contenga la misma materia, pero muy simplificada en los primeros y aumentando en intensidad y densidad de conocimientos en los últimos. Lo que más se parece en la naturaleza física al método cíclico - porque es en efecto una aplicación física de este método- es la progresión de un ejercicio gimnástico, en el que se comienza por unos pocos movimientos y después se va aumentando gradualmente el número de ellos hasta poder realizar un gran número sin la menor molestia o esfuerzo. O también en una «dietética», o en una «terapéutica», el aumento progresivo de las dosis del alimento, o de medicinas, que permite ir asimilando cantidades cada vez mayores de una substancia, o de una vacuna, por ejemplo, hasta grandes cantidades que no produzcan la menor reacción; porque la medicina y el alimento se han hecho «con-naturales» con la naturaleza misma de la persona y llegan a impregnarla toda y a formar parte de su personalidad. Del mismo modo el aumento cíclico en la densidad de las enseñanzas de una disciplina llega a hacer el espíritu connatural con aquellas, y esta enseñanza viene a transformarse no en algo postizo y superpuesto, sino en algo que forma parte ya de la misma personalidad, como una costumbre o como un hábito.”

Ya nos hemos referido al rechazo de la técnica memorística al que alude Sainz Rodríguez en el preámbulo de la ley del 38. En este texto, su uso se restringe a la primera enseñanza, y es considerado pernicioso en las fases posteriores, en base al denominado método cíclico que concibe la formación en función de un aumento progresivo de la intensidad, cantidad y complejidad de los contenidos docentes. Como vamos a ver, estos dos factores influyen en la concepción de los exámenes:

“Los exámenes anuales y por asignaturas

De la implantación del método cíclico se deduce como consecuencia lógica, según expresa el punto tercero del artículo preliminar, la supresión de los exámenes anuales, oficiales y por asignaturas. Y ello por las razones obvias siguientes:

1º En cuanto al examen mismo, porque mediante éste se vuelve a la técnica memorística, que hace que los alumnos adquieran sus conocimientos de memoria y prendidos, por decirlo así, con alfileres, para pasar aquellos exámenes. Y también porque se interrumpe el ritmo gradual y sereno de la enseñanza cíclica y de conjunto, en una división en pequeños trocitos y en ritmo, por decirlo así, entrecortado, jadeante, con soluciones de continuidad...”

El riesgo que se detecta en los exámenes anuales y por asignaturas es el de la burocratización del conocimiento y del aprendizaje, que impide una evaluación fiable de los conocimientos y destrezas del alumno. Es el argumento que hemos visto empleado en el texto legislativo del Plan Gamazo, de 1898.

“La prueba de Bachillerato o examen de Estado, será, pues, *una prueba de realidades*, que no será la repetición de los ejercicios realizados durante los cursos, estrictamente hablando, sino una prueba real y efectiva de la formación y capacidad adquirida en la Enseñanza formativa del alumno.”

Por supuesto, esto implica no la supresión de los exámenes sino la confección de un examen de Estado, oficial, que precisa la estricta separación entre función docente y examinadora, asunto de suma importancia al que ya hemos hecho referencia:

“Separación de la función docente y de la examinadora

Porque un principio básico que no es solamente de enseñanza, sino de sentido común, es el de *la separación de la función docente y de la examinadora* que pudiera sintetizarse en el conocido aforismo: «*nadie puede ser juez y parte.*» Principio básico que se ha de extender no sólo a la Enseñanza Media, sino a toda la enseñanza española, de arriba a abajo, y a la misma Enseñanza Universitaria, por medio del examen de Estado para las profesiones liberales, por el cual tendrán los que quieran ejercer profesiones liberales que pasar un examen ante un [206] Tribunal de Estado, para poder ejercer su profesión; del mismo modo que todos los alumnos de todos los Centros Oficiales y Privados tienen que pasar el examen de Estado de Bachillerato, o prueba final, para ingresar en la Universidad.

Yo os garantizo, señores, que cuando en un próximo futuro todos los Centros Docentes de España, tanto oficiales como privados, tanto de la Enseñanza Media, como de las diversas Facultades y Universidades, sepan *que han de comparecer todos, en las personas de sus alumnos, ante Tribunales de Estado*, que juzgarán de la eficacia docente de todos ellos, se producirá en toda la Enseñanza española, ipso facto, un fuerte y sano espíritu de emulación y competencia, para la más eficaz formación de los alumnos que podrá elevar en términos definitivos el nivel de nuestra cultura general.”

“Pruebas parciales de suficiencia

El suprimir los exámenes oficiales anuales no significa, por otra [208] parte, la supresión de pruebas de suficiencia. Estas deberán ser realizadas todos los años, e incluso varias veces al año, por los propios Profesores de los alumnos. Sino que estas pruebas o ejercicios no significarán solución de continuidad en la gradación cíclica porque serán efectuadas, por decirlo así, al hilo de las enseñanzas, sin interrupción, sino formando parte de ellas en calidad de ejercicios.

El Estado se reserva además expresamente en la Ley, el derecho a intervenir con pruebas parciales de suficiencia en aquellos Centros o Distritos en que lo estimare necesario para medir el grado de aplicación de la Ley y los progresos de los alumnos y capacidad pedagógica de los Centros. Pero estas pruebas serán siempre realizadas de acuerdo con nuestro principio de separación de la función docente de la examinadora por un personal que no ejerza función docente en la Segunda Enseñanza.

Desarrollo del sentido de la responsabilidad docente

Se trata, en suma, de desarrollar el sentido de la responsabilidad docente en los Centros de Enseñanza, tanto oficiales como privados, a los que entregarán los padres sus alumnos para que salgan intelectual y moralmente formados y con aptitud para pasar la prueba universitaria.

Y conviene recordar donde nace este sentido de responsabilidad docente; que implica, a la vez, derechos y deberes.

La Doctrina de la Iglesia en este respecto que la España de Franco, profundamente católica, como lo es nuestro Caudillo, acata y sigue, es que el derecho y deber de la Enseñanza reside primordialmente en la Iglesia Católica, en tanto que es responsable de la salvación de las almas, y en los padres de familia por derecho natural cristiano, en cuanto a lo demás. Y en los Centros de Enseñanza, tanto oficiales como privados, por delegación de los padres de familia que le entregan sus hijos para que los formen intelectual y moralmente; y, por último, interviene el Estado para estimular, vigilar, orientar estos derechos y deberes de Enseñanza, pero no para usurparlos.”

La reseñada separación de la función docente y de la función examinadora implica una determinada concepción de la enseñanza y del Estado. La Enseñanza, entendida

como educación, es considerada una suerte de mundana salvación de almas, por lo que la autoridad máxima al respecto es la Iglesia católica, *no el Estado*. De ahí que consideremos el sistema educativo franquista (tendencialmente) totalitario en el sentido que venimos empleando desde la *Introducción* de este trabajo, pero puesto en marcha por un Estado no totalitario, un Estado que no abarca la totalidad de la vida de los ciudadanos, si bien los márgenes no estatalizados no quedan *libres*, sino que están dominados por otra autoridad, la eclesiástica, por encima del Estado en la jerarquía moral oficial. La autoridad estatal se limita a garantizar y encauzar los derechos de la enseñanza privada, pero no puede intervenir “para usurparlos”:

“Relación entre ambas enseñanzas

Si, por una parte, se trata de desarrollar el sentido de la responsabilidad docente tanto en la Enseñanza privada como en la oficial, por otra, en cuanto a esta última, el Estado tiene el propósito de que asuma la nobilísima y elevada función de ser la Institución reguladora modelo del valor formativo de la Enseñanza Media española, para lo cual, cuando las estrechas circunstancias de guerra desemboquen en la paz victoriosa, el Estado *volcará* sus medios materiales y docentes en favor de la Enseñanza Media oficial.

Tanto la Enseñanza oficial como la privada tienden, en efecto, hacia una misma finalidad, hacia una primordial e importantísima tarea histórica: la formación religiosa, patriótica y clásica de las futuras generaciones españolas.

A ambas se las pone, pues, en el mismo pie ante el Estado. Pero cada una ha de alcanzar aquel fin por diferentes medios, según sus matices característicos. La Enseñanza privada, entregada generalmente a Religiosos, de vocación sobrenatural, tendrá más bien un carácter *educativo*. La Enseñanza oficial un matiz *instructivo*. Pero a ambas se les complementará estimulándola para que consiga lo que pueda faltarle. A la Enseñanza privada educativa se le obligará a que adquiera una gran competencia instructiva, teniendo un número de titulados equivalente a la Enseñanza oficial. Y la Enseñanza oficial instructiva adquirirá competencia educativa mediante la instalación de permanencias; y reduciendo el número de alumnos de modo que los Profesores tengan un contacto mucho más estrecho y directo con ellos.”

De esa manera, las relaciones entre enseñanza privada y oficial implican un reparto de funciones que abunda en nuestro dictamen al respecto de la subordinación de la enseñanza estatal a la educación, esto es, los dogmas morales del catolicismo. Esa distribución establece que la enseñanza pública tiene como función suministrar *instrucción* (formación académica, científica, técnica), mientras que la enseñanza privada, en manos de organismos eclesiásticos, tiene como función *educar*. Curiosamente, la escuela postmoderna invierte la relación. La enseñanza pública queda, en ella, relegada al papel, no ya de educador, sino de mero confinamiento temporal de grupos demográficos en edad escolar, mientras que es la privada la que proporciona la instrucción académica y la formación técnica requeridas para el acceso al mercado laboral como mano de obra cualificada:

“La duración de los estudios del Bachillerato y de las Lenguas Clásicas

En primer término en cuanto a la duración total de los estudios del Bachillerato que se fija en siete años y que algunos hubieran querido ver reducido a seis, he de decir que en toda Europa los estudios del Bachillerato duran de ocho años para arriba, y que si hemos fijado la duración de los nuestros en siete es porque ya estaba en la Ley anterior, y, sobre todo, porque consideramos que los españoles somos [212] tan inteligentes que necesitamos tan solo siete años para adquirir lo que en otras naciones se adquiere en ocho o más. Y en cuanto a la duración de la Lengua Latina se dice: ¡qué exageración, siete años de latín! Y yo os pregunto, señores: de lo que se trata es de saber latín, de poder traducir fácilmente el

latín. Y supuesto ese propósito, yo me pregunto: ¿qué es más fácil?, ¿aprender latín en tres años o aprenderlo en siete? Es evidentemente más fácil aprenderlo en siete, porque aprenderlo en tres no solamente no es fácil sino que es imposible, es una ficción. Y en la nueva España, cara al sol, bueno es que vayan desapareciendo todas las sombras de ficciones, empezando por las de la Enseñanza.”

Como en experiencias anteriores, el objetivo de un sistema educativo nacional es “formar la personalidad” del sujeto dentro de los parámetros que el régimen establece en su proyecto de construcción. El ideal pedagógico totalitario aparece de nuevo, explícitamente recogido en palabras de un alto funcionario del ministerio de educación.

“El ideal cultural español

Y a este fin magnífico tiende básicamente el nuevo Bachillerato: A formar la personalidad de las nuevas generaciones españolas dentro de este gran ideal cultural hispánico, dentro de la personalidad moral e ideal de la Nación española y de su Imperio, la Hispanidad.”

En el caso que nos ocupa, las líneas ideológicas que se imprimen por medio del adoctrinamiento suministrado por el sistema de educación pública son básicamente tres: Anti-enciclopedismo, anti-liberalismo, anti-rousseauismo. Como en todos los casos estudiados, y aun reconociendo diferencias entre ellos, más allá de lo que de proclama retórica tiene el empleo de estos términos, estas líneas básicas se resumen en una, que, según sostenemos, es común a estas diversas propuestas educativas más allá de su antagonismo ideológico pero meramente formal en lo pedagógico: anti-platonismo. Así se puede apreciar en los siguientes pasajes:

“La filosofía del nuevo Bachillerato.

Anti-enciclopedismo, anti-liberalismo, anti-rousseauismo

Y para terminar, señores, pues no quiero alargar indebidamente esta conferencia, voy a exponer en breves palabras lo que pudiera llamarse el resorte interior, la razón de ser íntima, que mueve, tensa y contraste la realización de la Reforma de la Segunda Enseñanza. Puede resumirse en las tres palabras siguientes: Anti-enciclopedismo, anti-liberalismo y anti-rousseauismo.

Anti-enciclopedismo

Tiene este concepto un doble sentido, un sentido que puede [218] llamarse formal, y un sentido de contenido o de fondo. En el primer aspecto nuestra Enseñanza tiende a *disminuir la extensión* de la misma para *aumentar su calidad*. Se basa en el concepto de sentido común, de «poco y bueno», mejor que «mucho y malo». Poco, pero esencial y bien sabido; mejor que mucho, de importancia varia, mal sabido y que impregne y oscurezca las inteligencias juveniles con un enmarañamiento de joven e insoportable pedantismo.

Pero además de este significado formal, y hasta cierto punto superficial, tiene el concepto de «anti-enciclopedismo» un significado profundo, cultural y político que llega hasta las mismas raíces de los problemas de nuestra Civilización.

Hay un momento en la Historia de la Cultura de Europa en que la ruptura cultural de la Reforma y del Renacimiento comienza a sentirse y a dar sus frutos nocivos en materia pedagógica y filosófica, e incluso en la concepción total de la vida. Es cuando en el curso del siglo XVIII la Cultura europea se divide más concretamente, y opta entre lo que pudiera llamarse «el hombre moral» y «el hombre científico», entre el clasicismo y el racionalismo. Hasta entonces la cultura se daba en *función* de los motivos morales humanos; desde entonces empieza a predominar el motivo racionalista o puramente científico. Y entiéndase bien, que no es cuestión de abandono total del clasicismo. Es una jerarquización de valores. Es evidente que a partir del siglo XVIII y durante el XIX, los valores científicos, racionalistas,

positivistas, se jerarquizan sobre los valores morales del hombre. Pues bien, *nuestro Bachillerato invierte esta jerarquización de los valores*, entiende que *no es el hombre el que tiene que estar al servicio de la Ciencia, sino ésta al servicio del hombre*, que no se ha hecho el hombre para la civilización materialista, sino para el dominio de la naturaleza y de la materia por la ciencia, para el servicio de los grandes valores morales permanentes de la humanidad.

Y en esta inversión anti-enciclopédica, vamos señores, en buena compañía. Nos acompaña la más grande y hermosa filosofía del siglo XX en Alemania, y su ilustre y malogrado representante Max Scheler, que supera al racionalismo con su consideración fenomenológica y estimativa de los Valores morales fundando esa rama modernísima de la Filosofía que se ha llamado con el nombre genérico de Axiología. Nos acompaña la Ciencia positiva más moderna y más ilustre en la persona del Dr. Alexis Carrel, premio Nobel, miembro del Instituto Rockefeller de New York, hijo por consiguiente de la más moderna ciencia y de la más moderna civilización. En un libro admirable publicado en el año 1934, titulado: *L'homme, cet inconnu*, [219] no solamente aboga por todo aquel cultivo de los valores espirituales y morales que está destruyendo nuestra Civilización materialista, como son la vida contemplativa monástica, la vida de religión y milicia de las antiguas Ordenes militares, el espiritualismo de las tradiciones familiares, la necesidad de la vida familiar, de que las madres -dice textualmente- «no traicionen a sus hijos», poniéndolos prematuramente en Colegios para atender a sus diversiones, deportes o trabajos, robándoles ese calor moral de madre tan necesitado por el alma de los niños, como del calor de la tierra el germen; no solo predica en nombre de la misma Ciencia de la que es uno de los más autorizados representantes del mundo, a favor de todos estos valores morales, sino que se pronuncia *en conjunto* contra esta Civilización materializada hija de esta tendencia de Enciclopedismo cientifista con estas decisivas palabras:

«Hay que devolver al ser humano estandarizado por la vida moderna, su personalidad. Los hombres no son máquinas fabricadas en serie. Para reconstruir su personalidad debemos romper, si es preciso, los cuadros de la Escuela, de la Fábrica y de la Oficina y rechazar los principios mismos de la Civilización tecnológica... Parece que la organización moderna de los negocios y de la producción en masa, es incompatible con el desarrollo de la persona humana. Si es así, *es la Civilización moderna y no el hombre lo que hay que sacrificar.*»”

“Anti-liberalismo

Si el liberalismo intelectual significa esencialmente «igualdad de opiniones», respeto a todas las opiniones, aunque sean erróneas, el espíritu de la nueva reforma es esencialmente anti-liberal. Ha sido un tópico corriente el decir: «yo respeto a todas las opiniones.» Nosotros no podemos respetar los errores, aunque respetemos a los [220] errados, con cristiana caridad. Yo no puedo respetar la opinión que «dos y dos son cinco», sino compadecer a quien la sostenga, y, en último caso, recluirlo en un local adecuado, si es preciso. *No habrá pues libertad de enseñanza*, porque *no puede haber libertad para el error*; como no puede haberla para las enfermedades contagiosas, que con toda caridad se aíslan y se neutralizan. *Pero sí, habrá la mayor libertad posible para los medios, los instrumentos de la Enseñanza.* Porque esta libertad de medios con una unidad de fin, es lo característico de lo orgánico y de lo vital. Y lo que España necesita más, es una revitalización de su auténtica cultura.”

“Anti-rousseauismo

Por último, se caracteriza la filosofía de nuestra Reforma, por su carácter anti-rousseauiano, es decir, anti-naturalista. Vosotros sabéis que existe una pedagogía que pudiera llamarse antiformativa, anti-disciplinaria, uno de cuyos exponentes más famosos fue el *Emile* de Juan Jacobo Rousseau, en el cual se sostiene que en la educación, y en la instrucción del joven se debe

dejar todo a la espontaneidad, a la naturaleza, al libre desarrollo de la inteligencia y de los impulsos juveniles. Durante largo tiempo han sido estas ideas el *leitmotiv*, el fundamento de una pedagogía anti-clásica, impregnada [221] con todos los errores sentimentales y los tópicos del romanticismo; pero que ha sobrevivido al romanticismo. Porque no se crea que se reduce esta tendencia a un error meramente pedagógico. Que debajo de este error se encubre todo un sistema de concepción de la vida, revolucionario y disolvente. De esta rebeldía contra la norma, contra la disciplina, contra el trabajo constante a lo largo del tiempo, se derivan la democracia, el sufragio universal que pone el fundamento de los Estados y las largas creaciones de la Historia a la merced de los impulsos instantáneos de las masas. De aquella insubordinación contra la disciplina escolar, se deriva como de un germen, la rebeldía contra toda autoridad por parte de la masa revolucionaria, o contra toda moral por la personalidad del hombre. De ella se deriva también el disolvente tópico Ibseniano de «vivir su vida», las antiguas rebeldías individualistas de Stendahl, renacidas repugnantemente hoy en el inmoralismo de un André Gide...

Porque esta concepción naturalista rousseauiana viene a decir, en suma, que el hombre es espontáneamente bueno, que la sociedad, la disciplina, la formación, lo extravía y lo deforma. Se niega con ello un dogma fundamental del Cristianismo, la creencia en la degeneración de la persona humana por el pecado original, y por consiguiente la necesidad de combatir esta pendiente natural hacia el mal, por la Autoridad en lo político, por la acción de la Iglesia y la autoridad paternal en lo moral, por la educación formativa y disciplinada en lo intelectual. La España de Franco, que es una España esencialmente católica como lo es su Caudillo, tenía que rechazar fundamentalmente en su enseñanza esta tesis revolucionaria, disolutiva de toda sociedad y de toda cultura real, y optar por el dogma cristiano de la caída del hombre y de la necesidad de su reconstrucción constante, diaria, formativa y disciplinada por el esfuerzo moral, intelectual y político; por la Gracia de Dios y la acción de la Iglesia en lo Moral, por la Disciplina Educativa y Formativa en lo intelectual, por la Unidad y Continuidad del Principio de Autoridad en lo Político."

A este respecto puede ser de interés consultar la obra de Adolfo Maíllo García⁵²⁶, Inspector de primera Enseñanza y prolífico pedagogo de referencia del régimen. En su obra *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*⁵²⁷, de 1943, se insiste en el rechazo de lo que retóricamente se etiqueta en general como liberal:

"Mi intento se restringe a esbozar el planteamiento general del problema de la educación española, partiendo de supuestos que rectifican y ahondan el concepto que de la formación humana ha venido corriendo por los libros de Pedagogía, intoxicados por los venenos del individualismo, mecanicismo y subjetivismo derivados del concepto liberal de la vida. Las páginas siguientes han nacido con el designio de combatir las ideas de "emancipación del hombre" que el Renacimiento inició y alcanzaron su culminación filosófica en el utopismo cosmopolita de la "Ilustración", y sus formulaciones de orden político en los credos de la democracia liberal, primero, y del materialismo histórico, después." (pág. 7)

Y, como en toda revolución educativa que se precie, la función del político y del pedagogo se fusionan como dos caras de la misma moneda. La educación no puede ser más que política doctrinal sobre menores de edad. La política no es otra cosa que pedagogía social, educación para mayores de edad. El Estado se erige en pedagogo. El pedagogo en prolongación del Estado. La maquinaria estatal también se sofistica combinando la coerción y el monopolio de la violencia con la producción de consenso por medio de la fuerza no explícita de la Pedagogía:

“No podrá éste [el problema de la educación nacional] ser planteado en toda su rigurosa y trascendental amplitud, menos aun resuelto con la exactitud que su importancia exige, sino por quienes añadan a su capacidad intuitiva de políticos natos la específica y cuidadosa preparación del pedagogo.” (pág. 12)

El político pedagogo, esto es, el demagogo, según el paralelismo etimológico ya comentado, guía al pueblo, esa enteiquia reivindicada por todos los agentes de la modernidad, por republicanos y franquistas en el caso que nos ocupa.

Y, en cuanto a la concepción del sistema, también aparece como defecto la ruptura de la continuidad entre periodos de enseñanza. En significativa adaptación de la escuela unificada, el nuevo sistema se postula como unitario y nacional:

“Un tercer obstáculo, consecuencia obligada de los ya mencionados, ha venido a entorpecer aun más entre nosotros toda posibilidad de plan educativo unitario nacional: la tremenda sima cultural, social y profesional abierta entre el primario y los otros grados de la enseñanza (...) relegan el problema de la educación popular, o bien a un “primarismo” insustancial y pedante, falto de concepciones amplias y fecundas, incidente, quiéralo o no, en el democratismo de la “cultura de masas”, o a una consideración “académica”, “profesoral”, del ingente tema de la “cultura popular”, alejada de toda posibilidad de acierto porque no tiene ni la base pedagógica indispensable ni aquel aliento hondo del sentir y vivir los problemas de la formación general del pueblo, que es urgencia inaplazable replantear en toda su integridad si queremos huir del “marcelinismo” democrático y perturbador, para llegar a una revitalización de las fuerzas culturales y espirituales en, por y para la “comunidad nacional”. (pp. 13-14)

La formación doctrinal del sujeto político sobre el que hacer descansar la estructura estatal del nuevo régimen se impone como el objetivo explícito del sistema educativo (de todo sistema educativo):

“Pero esa meta global de unidad jamás puede ser alcanzada mediante recursos y expedientes que miren sólo o preferentemente a un estrato o fase de la total, grande y formidable empresa de formar un tipo de español capaz de convertir en carne viva de realización histórica los ideales de la porción más ardiente, juvenil y fecunda de las actuales gentes de España.” (pág. 20)

El proyecto educativo nacional se posiciona frente a la vaporosa retórica naturalista y humanista con el argumento de que atiende a la realidad histórica del sujeto en fase de formación dentro de una nación, y no a ilusorias enteiquias, lo que recuerda el dictamen de De Maistre, cuando decía aquello de que él no veía más que a franceses, ingleses, turcos, pero no veía al Hombre por ninguna parte, lo que a su vez recuerda a Antístenes que, de modo paralelo, respondía al Sócrates platónico afirmando ver el caballo pero no la *caballidad*:

“Por cualquiera de estas vías, naturalista o formalista, el liberalismo arribaba a una idea de la educación según la cual ésta debía potenciar las calidades básicas que constituían como el denominador común de la “humanidad” que en cada hombre yacía. Este absolutivismo, hijo del giro geométrico, algebraico, que el racionalismo humanista dio al pensamiento europeo, hizo tornar a la pedagogía ese aire vago, utopista, “espectral” que adoptó en las postrimerías del s. XVIII, como “doxa” alucinada de unos hombres infantilizados por lunáticas ilusiones de “forma” y reforma universal. (...) Ya la Pedagogía no parte de un concepto abstracto y genérico del hombre, ni por ello tiende a dar un “ciudadano del mundo”, desprovisto de toda posibilidad de acomodación a la realidad que ha de vivir, sino que admite, y aun subraya, las determinaciones y concreciones nacionales y epocales que la

vaga y desarraigada “humanidad” de la Ilustración despreció. La doctrina pedagógica actual, en sus mejores mentes, pone de relieve la necesidad que la actuación formativa tiene de atender cuidadosamente a las especificaciones que las comunidades vitales en que viven inmersos operan sobre el hombre y el niño. No educamos *al niño* para llegar *al hombre*; actuamos intencional y sistemáticamente sobre *este niño*, dotado de un acervo psicológico determinado y continuador de una cierta tradición cultural, para hacer de él el hombre capaz de transmitir a sus descendientes el tesoro de formas y normas cuya incorporación y enriquecimiento es la tarea histórica que incumbe a su nación, a su Patria, concebida como “unidad de destino en lo universal”. (...)

Educación es, pues, para nosotros, hombres de nuestra hora, nacionalización. Impregnación del alma del niño y del joven en la sustancia modeladora del “espíritu nacional”, convirtiéndoles en elementos capaces de proseguir, cara al mañana, la empresa histórica que el destino ha señalado a España.” (pp. 23-25)

Como vemos, la crítica a la deriva metafísica de la pedagogía de impulso rousseauiano se diluye, sin embargo, en la metafísica de la Historia y en los dogmas del catolicismo. En particular, resuena de nuevo el tema del pecado original como base teórica de una concepción de la enseñanza que se postula antinatural, pero que se dispara hasta lo sobrenatural⁵²⁸:

“Hoy no hay otra suerte de acercarse, con plena actualidad, a las cuestiones educativas esenciales, más que la dimanada de entender la faena educativa como un menester de ordenamiento psíquico, con la mira de coadyuvar, desde lo “natural” humano, a la ingente tarea de devolver al hombre aquella coordinación unitaria de tendencias y deseos que le eran propios antes de la caída original. Todo lo que no sea enfocar el proceso educativo desde este ángulo es, o puro —impuro— naturalismo rusoniano o mero pragmatismo anglosajón, hijo de un concepto no menos “natural” del hombre como animal que hace técnica.” (pp. 25-26)

“[El profesor] Utilizará, como procedimiento educativo fundamental, la “ascesis”, es decir, el ejercicio de todas las posibilidades psicofísicas del escolar con carácter represivo y sublimador de las tendencias espontáneas y naturales (componente *religioso* en un sentido tan hondo, que toma como meta educativa la colaboración reflexiva, metódica, científica, en la gigantesca tarea de restituir al hombre, en la medida en que puede ser logrado humanamente, al estado psicológico de fortaleza de voluntad y convergencia en haz de todas sus inclinaciones que tenía antes de la caída original).

Frente al absorbente intelectualismo liberal, que hacía del programa docente un “fetiché” y de la instrucción una cima pedagógica, oponemos la *formación total*, con predominio del sentimiento, la voluntad y el carácter.” (pág. 61)

El profesor, sujeto que encarna en las aulas el sistema educativo basado en esta pedagogía formalista, habrá de cumplir una labor más propia del sacerdocio, que es vocacional, que es personal, así como política al formar parte del sistema estatal de forja de conciencia, que puramente instructora (técnica). Y, una vez más, los ecos institucionistas retumban en estos textos, los que nos recuerdan hasta qué punto Giner y los suyos concebían al profesor como un verdadero sacerdote, un conversor de almas, de voluntades, un agente cuyo papel desbordaba el modesto trabajo del docente que se limita a enseñar⁵²⁹:

“Para esta labor no sirven el profesor ni el maestro corrientes, sino el político animado de una fe y un estilo vital capaces de influir contagiosamente, intuitivamente, en el corazón de los aldeanos, y campesinos que son el cogollo racial de España.” (pág. 75)

Esta dogmática católica que actúa como referente moral y educativo tiene como consecuencia que el pensamiento de ella derivado rechaza un Estado totalitario, tal como hemos planteado en líneas precedentes, si bien la pedagogía que implanta lleva implícita la tendencia al totalitarismo educativo:

“Así [estos principios] eliminan toda contaminación socialista, al modo que huyen del racionalismo liberal. Por ello no conceden al Estado, con su aparato de coacción y poder, ninguna virtud taumatúrgica y pedagógica, por la que la aplicación de los medios de coerción y la subsiguiente creación artificial de una atmósfera espiritual determinada, vayan a darnos, como por arte de magia, la transformación integral de la mentalidad del pueblo. No hay, pues, ningún género de *estatolatría*, ni en lo que dice relación a la idea del Estado en sí, en cuanto construcción jurídico-política dotada del monopolio de la violencia, ni en lo que respecta a su virtud transmutadora de las conciencias individuales.” (pág. 31)

El Estado no tiene “ninguna virtud taumatúrgica y pedagógica”. *La tiene la Iglesia*. El Estado tiene los medios para imponer su doctrina gracias a virtudes (el monopolio de la coerción estructural) que no tienen nada de taumatúrgicas. El pedagogo aquí es el dogma católico. La idea de que el Estado posee una fuerza “transmutadora de las conciencias individuales” es puesta en práctica por los Estados totalitarios, pero la pedagogía de unos y otros apunta al totalitarismo educativo, con diversos grados de intensidad o eficacia.

“[La Revolución] comienza y termina siendo una transformación interior, en vías de verdadera realización cuando cada individuo entra en pugna consigo mismo y se dispone a destruir dentro de sí al “hombre viejo” que en él habitaba, hecho a las normas y modos decadentes, para sustituirlo por la arquitectura prometedora de un “hombre nuevo”, actual, vivo y ágil.” (pág. 32)

El tópico transversal del “hombre nuevo”, que la revolución del sistema educativo precedente habrá de forjar, aparece también aquí, resorte clave del nuevo régimen. Esta labor de transformación emana de una minoría que, al modo del profesorado que dirige la educación de la masa de los alumnos, dirige la política en su función de pedagogo-demagogo, de encarnación del curso de la Historia, de la salvación (mundana) de almas en el proceso educativo, según los fundamentos católicos de la enseñanza. De nuevo, la conexión político-pedagogo cristaliza en una fase constituyente del sistema educativo:

“Es cierto que tal disposición no es, al principio de la coyuntura renovadora, realidad psicológica en la masa total de la población. (...) Los hechos prueban que el mensaje transmutador empieza siendo evidencia fervorosa de sólo unos pocos, capaces de captar los mandatos del tiempo. Frente a esa minoría profética, capitaneada por un Vidente de la Historia, se alza una inmensa multitud apegada a las normas y las formas de ayer, a la que es necesario conducir, primero, y convencer, después, para que se decida a aceptar de buen grado la ideología y la emociología de la hora. Es innegable que en esas fases, sucesivas unas veces y simultáneas otras, de conducción y persuasión, será necesario utilizar los resortes del poder, sobre todo para sostener a la minoría rectora en el rango político que le consienta ejercer sobre las masas recalcitrantes su ardiente magisterio. Pero la índole más honda y definitiva de la actuación de esa minoría, en orden a la impregnación total de la población por los principios nuevos de pensamiento, volición y acción, es de carácter educativo. O, si lo preferís, político-pedagógico.” (pág. 32)

En base justamente al carácter no totalitario de un Estado que delega la autoridad moral y educativa en los dogmas de otro organismo, en este caso la Iglesia católica, su pedagogía es totalitaria, dado que esa dogmática no puede darse más que por

“impregnación total” de los sujetos formados. Educa la Iglesia, a través del Estado, y educa *totalmente*, pues ningún aspecto de la vida puede quedar al margen de su área de influencia. En la postmodernidad veremos cómo educa el Estado a través de esa Iglesia en que la Pedagogía oficial se ha convertido. El propósito en ambos casos, como en el de cualquier institución proselitista, es la conversión del sujeto que, en este caso por edad, es ajeno aún a las verdades del Dogma:

“En este aspecto positivo de lo que pudiéramos llamar *pedagogía de la conversión* (que no alcanza dimensión individual, sino realidad ingente de empresa social, nacional), yo concedería poca importancia a la componente intelectual, comparada con la que otorgaría a la vía sentimental, emocional, de la vivencia religiosa.” (pág. 43)

La conclusión, como en los casos precedentes, es la subordinación o subsunción del concepto (instrucción) al afecto (educación), ese antiintelectualismo muy matizado aquí que, sin embargo, eclosionará sin escrúpulo en la postmodernidad. El triunfo de la voluntad consagrado por Rousseau es asumido por sus presuntos enemigos. Y la ya tópica distinción antiintelectualista entre tener conocimientos y saber transmitirlos, que ha consagrado el papel de la pedagogía como la institución que otorga licencia para ejercer la técnica de transmisión de contenidos con independencia de cuáles sean estos o de que no haya, es esencial para este formalismo educativo al que nos estamos enfrentando. Tener conocimientos no basta y, en el caso extremo, es incluso un obstáculo para educar a ese sujeto constituido por afecciones diversas y dotado de santa voluntad o de alma, según la distinta retórica empleada, que es el niño. No se forman ciudadanos de un Estado concreto por la mera instrucción. El Estado necesita una ciudadanía pletórica determinada, de mentalidad cuidadosamente diseñada según los cauces ideológicos que se precisen en cada caso para mayor eficacia política, para la menor resistencia posible:

“(…) la pedagogía liberal, imperante hasta ahora, enferma de intelectualismo, apenas paraba mientes en los “métodos de la educación”, absorbida, como estaba, por preocupaciones puramente didácticas. La nueva cultura que se anuncia sólo será posible mediante la forja político-pedagógica de un “hombre nuevo”, y éste no surgirá a golpes de metodología de la instrucción, del saber, sino, principalmente, a impulsos de un cincel educativo movido por ambiciosos y meditados ritmos de la más honda significación formativa.” (pág. 60)

Las consecuencias metodológicas que esto acarrea repiten argumentos defendidos bajo capas retóricas antagónicas, como el rechazo, ya comentado, de la técnica memorística, inútil, por ser un método *meramente intelectual*, para unas mentalidades *sanadas* del escepticismo y de los prejuicios contra la religiosidad:

“El saber que tenemos de la religiosidad de la casta hispánica nos da confianza en la eficacia de esa previa *desinfección* y *cura de reposo* espiritual. Tras una temporada de no oír ni leer ataques ni censuras a lo religioso, el alma de las masas descreídas se encuentra ya en disposición de auscultar las voces íntimas del genio de la raza. Y entonces, en vez de la simple vía intelectual de la memorización de definiciones del Catecismo, viene el momento de lanzar a esa alma de bruces a la experimentación directa, viva, integral, de la emoción religiosa, del vivir lo sobrenatural o, al menos, ponerla en condición de que se sienta anegada por sentimiento, realidad, vivencia del más puro y prístino sabor religioso. Acudiendo, más que al entendimiento, siempre un poco periférico, exterior, superficial, y mucho más cuando se trata de gentes españolas, a ese cogollo anímico donde se incuban los cambios de dirección de las energías del afecto y la voluntad,

en un mundo que case y se funda el inevitable llamamiento al “yo”, con la apelación vigorosa, decidida, al “nosotros”.” (pp. 44-45)

Así pues, la influencia antiintelectualista y voluntarista de la ILE, esa propuesta de una enseñanza vivencial, afectiva, naturalista (pues la Naturaleza opera como simple trasunto del Absoluto), rural incluso, de la que, por ejemplo, el excursionismo es uno de sus métodos habituales, introducido en España por los institucionistas, late de modo inequívoco en esta pedagogía presuntamente anti-rousseauiana:

“El excursionismo se ha acreditado ya, desde hace muchos años, como uno de los métodos esenciales de educación física. La permanencia en el campo, siquiera sea transitoria, obra, tanto física como psicológicamente, de un modo muy beneficioso sobre los muchachos, particularmente cuando se trata de los que viven en la atmósfera viciada y artificial de las grandes ciudades, entregados a ocupaciones sedentarias, que anquilosan sus miembros y mecanizan el espíritu con un giro siempre igual en círculos de actividad forzosamente restringidos y monótonos.” (pág. 53)

Otro ejemplo metodológico que parece calcado de los institucionistas y de los primeros textos del gobierno republicano socialista⁵³⁰, que incide en la tendencia totalitaria de este tipo de educación, es el proyecto de acabar con el aula como lugar de estudio para convertirla en toda una comunidad idílica, en un hogar en que los afectos no queden fuera, como sí quería Platón al impedir el paso a su Academia a quien no *geometrizará*⁵³¹:

“El método educativo postula dos necesidades fundamentales: a), convertir las instituciones formativas, no en “oficinas de la cultura”, sino en “hogares de convivencia”, donde el alumno respire una atmósfera total (religiosa, patriótica, afectiva e intelectual), elevada y pura; b), la selección rigurosa del profesorado, no desde el exclusivo punto de vista del “saber”, según ha ocurrido hasta aquí, sino atendiendo a la tónica profesional de su vocación y capacidad educativa (simpatía temperamental, ardiente “eros” cognoscente, carácter entusiasta y empático, concepto religioso y severo de la vida, personalidad rica y radiante, de la que emanen en todo momento sugerencias e influjos de auténtico magisterio).” (pp. 60-61)

Como puede comprobarse, el profesor ha de ser, según el dogma pedagógico transversal, no un sabio, sino un foco de gravedad afectivo que atraiga al alumno, que moldee su campo de afectividad según la ideología establecida. En definitiva, un pedagogo para el cual la formación académica es secundaria y, llegado el paradigma postmoderno, irrelevante y aun pernicioso. En este sentido, es significativo que Maíllo cite, como ejemplo de error “antipedagógico”, a Julián Ribera, quien afirma en su obra *La superstición pedagógica*, de 1910, lo siguiente:

“La Pedagogía, hablando en plata, parece que se inventó para que unos tontos enseñaran a otros.”⁵³²

Como ejemplo contrario al de Ribera, Maíllo cita a Krieck, pedagogo del nacionalsocialismo alemán al que ya hemos tenido ocasión de estudiar. La Pedagogía atraviesa cualesquiera ideologías para salir triunfante gracias a la exposición de un discurso que se arroga unos poderes taumátúrgicos, esa alquimia de la educación, cuya potencialidad está realmente al servicio de la construcción de una ciudadanía bajo cualquier signo doctrinal, y aun a su destrucción en la postmodernidad. Es precisamente ese formalismo basado en la subordinación de lo conceptual a lo ideológico, psicológico o moral, lo que garantiza su pervivencia, su éxito a través de regímenes políticos de diverso y aun opuesto signo. Al no depender de su contenido, más que de modo estratégico y coyuntural, es capaz de subsistir aunque ese contenido sea reemplazado (o, más bien, gracias a ello justamente). La

producción material de ideología no deja de ser formal producción de ideología y, por tanto, obstáculo para el conocimiento, porque se cambie el contenido ideológico en cuestión.

- 1939: Decreto de 24 de enero de 1939 regulando el Examen de Estado para el Bachillerato⁵³³. La Orden tipifica que las pruebas se celebran en las universidades, que los miembros del Tribunal son profesores de universidad, y que las pruebas consisten en un examen escrito eliminatorio (traducción de textos de latín y griego, idioma moderno románico, idioma anglo-germánico, un problema de matemáticas, disertación sobre las materias fundamentales estudiadas) y en un examen oral a base de preguntas sobre unos cuestionarios que el Ministerio emitirá todos los años referidos a las asignaturas del plan de estudios.

Tras la renuncia de Pedro Sainz Rodríguez, un monárquico clásico en definitiva, como Ministro de Educación Nacional (27 de abril de 1939), el 9 de agosto de ese mismo año, José Ibáñez Martín ocupa la cartera de Educación, formando parte del segundo gobierno de Franco. Compatibilizó sus funciones como Ministro con las de Presidente del Consejo de Estado.

- 1942: Ley de 16 de diciembre por la que se amplía la Base VII de la de 20 de septiembre de 1938⁵³⁴. Esta ley venía a restablecer la llamada enseñanza libre, esto es, el libre acceso al Examen de Estado, que no aparecía contemplada en la ley del 38, con el fin, según se afirma en el preámbulo, de “ampliar el sistema preceptuado en su base séptima para los alumnos que realizaren sus estudios particularmente, esto es sin concurrir a Institutos Nacionales de Enseñanza Media o a Colegios legalmente reconocidos, ya que son muchos los casos de quienes por falta de medios económicos o por residir en lugares en donde no existen Centros oficiales o privados o Licenciados en Ciencias y en Filosofía y Letras, se ven en la imposibilidad de cursar los estudios de Bachillerato”⁵³⁵.
- 1943: Ley sobre Ordenación de la Universidad Española de 29 de julio⁵³⁶, que se presenta como respuesta al objetivo de llevar a efecto una “transformación cultural y educativa” en consonancia con la “Revolución Nacional” en marcha. En el preámbulo se establecen las guías ideológicas de la universidad, el catolicismo (artículo 3º) y el nacionalsindicalismo (artículo 4º) que definen el régimen triunfante, así como su totalitarismo educativo, que invade la instrucción también en la enseñanza superior:

“La Ley, además de reconocer los derechos docentes de la Iglesia en materia universitaria, quiere ante todo que la Universidad del Estado sea católica. (...)

Por otra parte, la Ley, en todos sus preceptos y artículos, exige el fiel servicio de la Universidad a los ideales de la Falange, inspiradores del Estado (...)” (Preámbulo)

Además, presenta una medida que ya ha aparecido también en legislaciones diversas y enfrentadas. Se trata del propósito de facilitar el acceso a los estudios superiores a los sujetos menos dotados económicamente pero con mejores aptitudes intelectuales:

“Fiel, en fin, a las consignas del Nuevo Estado que ha proclamado como una de sus primeras normas constitutivas la justicia social, la asegura en sus diversos preceptos para que no se pierdan las inteligencias útiles a la Patria. Se crea así un régimen de protección para los escolares capaces y sin recursos, un sistema de tasas de distintos tipos, en relación con las

posibilidades económicas del alumno, y se instituye entre otros beneficiosos servicios el de la asistencia sanitaria para los estudiantes enfermos.” (*Ibid.*)

Que esta medida, tan dada a la retórica (sea solidaridad socialista o caridad cristiana, según convenga) se repita nos indica que es más una medida técnica que ideológica, ya que responde a las necesidades materiales de un Estado en construcción para el que la mejor preparación posible de los sujetos en fase de formación es esencial a ese objetivo, independientemente de su procedencia. Así, en el artículo 18, apartado b, se llega a considerar la posibilidad de fijar el número máximo de alumnos por Facultad si lo exigen las necesidades del Estado, medida que también hemos tenido ocasión de ver planteada en el s. XIX, por ejemplo en el Plan del Duque de Rivas de 1836:

“En casos de estricta necesidad, y a los efectos de orientar a los escolares hacia aquellos estudios en los que las necesidades nacionales requieran mayor número de graduados, el Ministerio de Educación Nacional podrá fijar el número máximo de alumnos que comiencen sus estudios en cada una de las Facultades enumeradas en el artículo quince, previo informe del Consejo nacional de Educación y con los asesoramientos y estadísticas que haya solicitado de la Junta Política de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S. de los Ministerios interesados y de los Colegios o servicios profesionales.”

- 1944: Se establece en las Universidades españolas la enseñanza religiosa por Decreto de 26 de enero⁵³⁷:

“La necesidad de implantar en la Universidad española Cátedras de Religión, en las que los alumnos completen y eleven al grado superior, propio de sus estudios, los conocimientos religiosos adquiridos en los Centros de Enseñanza Media, es tan manifiesta y urgente, que varias Universidades, anticipándose al propósito reiteradamente expresado por el Gobierno de la nación, las han establecido en algunas de sus Facultades.

Ya es llegado el momento de erigirlas y regularlas en toda España; de dotar a todos los alumnos universitarios de la ilustración religiosa que su cultura superior exige y sin la cual ni siquiera les sería dado entender nuestra literatura clásica; de facilitarles los conocimientos de la ciencia sagrada, que han de ser sólido y perdurable cimiento de su educación moral; de formar a las futuras clases directoras de la Patria a tono con las tradiciones seculares más arraigadas, con el espíritu animador de nuestra triunfadora Cruzada y con los nobles afanes de nuestros siglos más gloriosos.

El superior grado de esta enseñanza, aun sin aspirar a que constituya Facultad, requiere no sólo estudio y conocimiento más profundo y amplio que el que proporciona la Enseñanza Media, sino también la explicación de algunas cuestiones selectas, como modelo de investigación de tipo universitario, que coronen la terminación de los estudios.

La naturaleza misma de la enseñanza religiosa impone la subordinación más completa y leal al Magisterio de la Iglesia Católica y a lo dispuesto en sus sagrados cánones, no sólo en lo que mira a la aprobación del personal docente y a la estimación de la competencia e idoneidad de los que hayan de recibir el nombramiento de profesores a quienes tan alta misión se confíe, sino también por lo que toca a la vigilancia sobre la pureza de la doctrina y el fruto provechoso de su enseñanza. Todo ello lo debe poner en manos de la jerarquía eclesiástica un Estado que se ufana de ser y llamarse católico.” (Preámbulo)

La medida marca una esencial diferencia con respecto a la legislación del XIX, que limitaba la religión a la enseñanza media, como en el *Proyecto Toreno* de 1876, que es una respuesta a la legislación revolucionaria de 1868 y que recupera la moral católica como componente educativo, pero que la deja fuera de la enseñanza

superior, exclusivamente científica (Base 9ª). En esta divergencia podemos apreciar la distancia de un sistema educativo doctrinal, *educador*, y no meramente instructor, pero no todavía totalitario, frente a una pedagogía totalitaria, sin perjuicio de que esté enmarcada dentro de un Estado no totalitario que admite como autoridad moral un organismo que no es el propio Estado:

“Artículo primero. Se establece en las Universidades españolas la enseñanza religiosa en el grado superior que requieren la capacidad y necesidades de los estudiantes universitarios y conforme a la doctrina católica y las orientaciones y disciplina de la Jerarquía eclesiástica.

Artículo segundo. La asistencia a los cursos en que esta enseñanza se desenvuelva será obligatoria para todos los alumnos universitarios.

El régimen de matrícula y pruebas finales será el establecido para las demás disciplinas universitarias.

Artículo tercero. La enseñanza religiosa se desarrollará durante los cuatro primeros cursos de cada Facultad. En el primero de ellos se expondrán las materias de Criteriología religiosa, y Eclesiología; en el segundo, las del Dogma; en el tercero, las de Moral general y Derecho público eclesiástico, y en el cuarto, las de Deontologías profesionales y Temas selectos de investigación teológica.

Artículo cuarto. Se darán las lecciones durante una hora a la semana en los meses de curso correspondientes al primer cuatrimestre.

Artículo quinto. La enseñanza religiosa se confiará a profesores para cuyo nombramiento serán requisitos indispensables:

- * a) Ser Sacerdote en posesión de un grado mayor concedido por Universidad eclesiástica o el equivalente en su Orden cuando se trate de religiosos.

- * b) Haber sido declarado apto para esta misión por la Jerarquía eclesiástica, habida cuenta de sus méritos, obras publicadas y cualidades pedagógicas, mediante las pruebas que la misma Autoridad eclesiástica estime convenientes.

Artículo sexto. El reverendísimo Ordinario de la Diócesis en que radique la Universidad propondrá al Ministro de Educación Nacional los candidatos que sean precisos.

Artículo séptimo. Para cada Universidad será nombrado por el Ministerio un Director de Formación religiosa, a propuesta del respectivo Ordinario y previo informe del Rector. Son funciones del Director de la formación religiosa universitaria:

- * Primero. Organizar, de acuerdo con los planes que para todas las Universidades proponga la Jerarquía eclesiástica, las enseñanzas de cultura superior religiosa y vigilar el desarrollo de estas enseñanzas, bajo la autoridad, en el orden académico, del Rector, que las coordinará con las específicas de cada Facultad, oídos los Decanos respectivos.

- * Segundo. Impulsar la creación de la Sección propia de Bibliotecas y Seminarios de trabajo, de acuerdo con las autoridades académicas.

- * Tercero. La superior dirección e inspección de todas las prácticas religiosas, cualquiera que sea el órgano universitario en que se verifiquen.

- * Cuarto. La superior dirección y organización de las Instituciones religiosas o piadosas establecidas con carácter universitario.

- * Quinto. La ejecución de las decisiones rectorales sobre cuantas propuestas se hagan en asuntos de formación religiosa.

- * Sexto. La Asesoría religiosa del Sindicato Español Universitario.

Siempre que se trate de asuntos que, por su naturaleza, le afecten, el Director de la formación religiosa formará parte de la Junta de gobierno y será convocado a ella por el Rector.

El Director de la formación religiosa percibirá, en concepto de gratificación, la cantidad correspondiente a los Encargados de Curso, y además, si no fuera Catedrático numerario, participará de la distribución de fondos prevista en el artículo noventa y uno de la Ley de Ordenación Universitaria, cuando éstos no estén exclusivamente atribuidos a Catedráticos numerarios.

Artículo octavo. El Ministerio determinará para cada Universidad el número necesario de profesores para la debida explicación de las lecciones, a propuesta que elevará el Rector después de oír la del Director de Formación Religiosa.

Estos Profesores deberán ser nombrados por el Ministerio con arreglo a los requisitos y propuesta señalados respectivamente en los artículos quinto y sexto, tendrán la misma consideración académica de los Catedráticos numerarios y percibirán remuneración igual a la de los Encargados de Cátedra o curso.

Artículo noveno. Cuando, a juicio del Ordinario, el director o los profesores antedichos no desempeñen fructuosamente su misión o existan causas canónicas para su separación, bastará que lo comuniquen al Ministro para que éste decreta el cese.

Si, por razones académicas, fuese necesaria la remoción, el Ministro procederá, oído el Ordinario.

Artículo décimo. Con independencia de las enseñanzas antedichas de carácter permanente, podrán organizarse por el Director de la enseñanza religiosa, de acuerdo con el rector, cursos especiales, encomendando su explicación a los profesores de enseñanza religiosa o a otros designados de acuerdo con el Ordinario.

Artículo once. El Ministerio de Educación Nacional queda autorizado para dictar las órdenes necesarias para la aplicación de lo establecido en los artículos anteriores.”

Se establecen en las Universidades españolas cursos para la formación política por Decreto de 29 de marzo⁵³⁸.

Decretos de 7 de julio que regulan los exámenes para ingreso en las distintas Facultades⁵³⁹. “El Decreto deja abierta la posibilidad de establecer *numerus clausus* a través del examen de ingreso en cada Facultad en lugar de a través del Examen de Estado”. Los exámenes de ingreso en algunas Facultades y Escuelas Especiales son tan duros que, para ampliar el número de alumnos admitidos, el Gobierno regula mediante decreto del 4 de julio de 1952⁵⁴⁰ estos exámenes de las Escuelas Especiales de Ingenieros y Superiores de Arquitectura, y exige “que tomen medidas especiales para asegurar un número mínimo de alumnos sin que esto suponga límite máximo en el total de los que puedan ingresar, ya que éste debe quedar sólo determinado por la preparación que demuestren los aspirantes.”

Ley de Protección Escolar de 19 de julio⁵⁴¹, que regula la cobertura económica y material para los estudiantes sin recursos. Se trata, como ya se indicó en el análisis de la Ley del 38, de incorporar al sistema de construcción de ideología y de formación técnica a todos los individuos capaces para satisfacer las necesidades políticas, sociales y económicas del Estado, más allá de la retórica (“obra benéfica”, o, en otros casos, “solidaria”) a que se suele apelar:

“No es la Protección escolar una obra meramente benéfica, sino un deber del Estado y una obligación social.” (Preámbulo)

Además del sistema de becas y de exención del pago de matrículas y derechos académicos, ya vigente, se agrega “el crédito y la previsión escolar”. Con tal medida el Estado pedagogo aprovecha para inyectar educación moral por medio de la inversión económica:

“La Ley (...) alcanza más ancho cauce por medio del crédito y la previsión escolar, ya que el otorgamiento por el Estado de los beneficios anteriormente expresados, con la amplitud a que se aspira, rebasa las disponibilidades de su presupuesto y se hace indispensable inculcar a los estudiantes y sus familias la virtud de la previsión, que permitirá conseguirlos sin quebranto de ellos

misimos, de los Centros docentes llamados a colaborar en esta función y del propio Estado.” (*Ibid.*)

- 1945: Ley de 17 de julio sobre Educación Primaria⁵⁴². Además de las modificaciones que la ley introduce, la lectura del preámbulo ofrece el interés de comprobar la concepción de la enseñanza que el régimen admite defender:

“Una nueva Ley de Educación primaria, que por su propia esencia afecta tan hondamente a la substancia espiritual de un pueblo, y que por lo extenso de su aplicación y la intensidad y trascendencia de su contenido tan certeramente cala en la entraña íntima y en la zona vital de la Nación, presupone de manera imprescindible unos sólidos cimientos, en los que hayan de estrecharse en firme soldadura la propia experiencia histórica y la ambición renovadora que la evolución de los tiempos reclama. España, Maestra y educadora de pueblos, no puede así afrontar una transformación que significa para el mañana después de su última victoria contra el materialismo ateo, la supervivencia de su ser histórico, la paz interior y el desenvolvimiento de su potencia espiritual, a través de las generaciones fecundas que hoy son infancia, niñez y juventud, sin un anudamiento y enlace con la tradición pedagógica nacional.”

“El Siglo de Oro se cierra, en fin, con la lección que enseña al mundo San. José de Calasanz, verdadero fundador del filantropismo y del humanismo social, al romper los prejuicios de que las letras eran para las clases privilegiadas, creando la escuela popular y gratuita y determinando los fundamentos de la enseñanza mutua y del integralismo cíclico. Cuando se quiebra la tradición pedagógica de nuestro siglo imperial, al advenir el mal llamado de las luces, con su cortejo exótico de frivolidades, de racionalismos y de impiedad, que produce su secuela en los años sucesivos de agitación política y revolucionaria, aún tiene fuerza España. para alumbrar una nueva creación pedagógica, la de un pobre y desmedrado clérigo, don Andrés Manjón. caballero en una asnila por los parajes granadinos, que mucho antes que los pedagogos del día proclama y practica las ventajas de la escuela al aire libre y da nueva forma y vida al sistema clásico del *docere delectando* y del *ludus*.”

Como se puede comprobar, el texto ministerial no renuncia a reivindicar entre sus referentes aquellos que ofrecen una enseñanza de carácter social e, incluso, lúdica, en la que el niño, y el pobre si cabe más, aparece como protagonista del proceso. Remitimos, en relación a esto, al artículo 53, que citaremos más adelante.

“Además, la Escuela en nuestra Patria ha de ser esencialmente española. Y en este aspecto, la Ley se inspira en el punto programático del Movimiento Nacional por el que se supedita la función docente a los intereses supremos de la Patria, En el mismo grado de importancia inspiradora se coloca la educación social, imprescindible para la formación del ciudadano.”

Y, como no podía ser de otra manera, la constante pedagógica de la sumisión del concepto al afecto se recoge, en esta ocasión, bajo la jerarquía ideológica del “Movimiento Nacional”.

A ello se suma el juicio que le merece la Historia de la legislación educativa en España. Habla de la “anarquía que nos depara el siglo XIX”, considera meros tanteos sin eficacia el Real Decreto de 16 de febrero de 1825 y la Ley de 1838. Reconoce el paso que supone la Ley Moyano de 1857, pero, al mismo tiempo, su dependencia de los vaivenes políticos. Los “intentos reformistas de la Dictadura” de Primo de Rivera tampoco llegan a plasmarse en la realidad por similares motivos y, por último, como es comprensible, se refiere a la legislación republicana, de la que afirma supuso “una radical subversión de valores” al tratar de “arrancar de cuajo el sentido cristiano de

la educación” e introducir en la Escuela “influencias materialistas y desnacionalizantes”. Ante este panorama, se establece una legislación basada en la “formación católica de la juventud”, junto a la “misión” de “unificar la conciencia de los españoles en el servicio a la Patria”. En lo relativo a la educación católica, se invoca la autoridad de la *Carta Encíclica Divini illius Magistri*, de Pío XI, “Sobre la educación cristiana de la juventud”, fechada el 31 de diciembre de 1929, en Roma. Este documento ofrece para nuestro trabajo el interés de indicar las líneas pedagógicas que encauzan la concepción católica oficial de la enseñanza y que marcan la legislación franquista en este periodo que podríamos denominar constituyente y que alcanza hasta el año 1953. El principio más relevante defendido en la Encíclica de Pío XI, al menos en lo relativo a las relaciones Iglesia-Estado en materia educativa, pero que se deriva de la doctrina pedagógica del catolicismo oficial, es la idea ya expuesta de que se postula un totalitarismo pedagógico (“el sujeto de la educación cristiana es el hombre todo entero”, en II, 43) y, simultáneamente, un rechazo del totalitarismo estatal (“es injusto todo monopolio estatal en materia de educación”, en I, 38). Mientras que la educación tiende a la integración total de la vida entera del sujeto (totalitarismo pedagógico), al mismo tiempo se frena la tendencia al totalitarismo estatal al supeditar jerárquicamente el poder terrenal del Estado a la superior autoridad de la Iglesia, de la que emana esta concepción pedagógica, sin perjuicio de que esta educación integral haya de darse necesariamente dentro de la sociedad, por lo que será producto de la intervención de tres instituciones puestas en relación: la familia y el Estado, de “orden natural”, y la Iglesia, de “orden sobrenatural”:

“La consecuencia de lo dicho es que la educación, por abarcar a todo el hombre, como individuo y como miembro de la sociedad, en el orden de la naturaleza y en el orden de la gracia, pertenece a estas tres sociedades necesarias en una medida proporcionada, que responde, según el orden presente de la providencia establecido por Dios, a la coordinación jerárquica de sus respectivos fines.” (I, 9)

Esto implica que, según la doctrina oficial, la Iglesia no se enfrenta al Estado (y tampoco a las ciencias) más que cuando éste sobrepasa, justamente, esa frontera erigida por la superioridad moral de la Iglesia:

“Con lo cual queda demostrado con toda evidencia cómo de derecho, y aun de hecho, pertenece de manera supereminente a la Iglesia la misión educativa, y cómo toda persona libre de prejuicios deberá considerar injusto todo intento de negar o impedir a la Iglesia esta obra educativa cuyos benéficos frutos está disfrutando el mundo moderno.

Consecuencia reforzada por el hecho de que esta supereminencia educativa de la Iglesia no sólo no está en oposición, sino que, por el contrario, concuerda perfectamente con los derechos de la familia y del Estado, y también con los derechos de cada individuo respecto a la justa libertad de la ciencia, de los métodos científicos y de toda la cultura profana en general. Porque la causa radical de esta armonía es que el orden sobrenatural, en el que se basan los derechos de la Iglesia, no sólo no destruye ni menoscaba el orden natural, al cual pertenecen los derechos de la familia, del Estado y del individuo, sino que, por el contrario, lo eleva y lo perfecciona, ya que ambos órdenes, el natural y el sobrenatural, se ayudan y complementan mutuamente de acuerdo con la dignidad natural de cada uno, precisamente porque el origen común de ambos es Dios, el cual no puede contradecirse a sí mismo: *Sus obras son perfectas, y todos sus caminos, justísimos (Dt 34,4).*” (I, 22 y 23)

“En este punto es tan unánime el sentir común del género humano, que se pondrían en abierta contradicción con éste cuantos se atreviesen a sostener que la prole, antes que a la familia, pertenece al Estado, y que el Estado tiene

sobre la educación un derecho absoluto. Es además totalmente ineficaz la razón que se aduce, de que el hombre nace ciudadano y que por esto pertenece primariamente al Estado, no advirtiéndose que, antes de ser ciudadano, el hombre debe existir, y la existencia no se la ha dado el Estado, sino los padres.” (I, 30)

Pero también el derecho (el poder) de los padres está delimitado por el de la Iglesia, y subordinado a él:

“De lo cual, sin embargo, no se sigue que el derecho educativo de los padres sea absoluto o despótico, porque está inseparablemente subordinado al fin último y a la ley natural y divina, como declara el mismo León XIII en otra de sus memorables encíclicas sobre los principales deberes del ciudadano cristiano, donde expone en breve síntesis el conjunto de los derechos y deberes de los padres: «Los padres tienen el derecho natural de educar a sus hijos, pero con la obligación correlativa de que la educación y la enseñanza de la niñez se ajusten al fin para el cual Dios les ha dado los hijos. A los padres toca, por tanto, rechazar con toda energía cualquier atentado en esta materia, y conseguir a toda costa que quede en sus manos la educación cristiana de sus hijos, y apartarlos lo más lejos posible de las escuelas en que corren peligro de beber el veneno de la impiedad»” (Ibid.)

En los demás casos, la Iglesia se presenta como el mejor colaborador del Estado, como el resorte más útil para las necesidades del poder Estatal:

“Todo el que se niega a admitir estos principios y, por consiguiente, rechaza su aplicación en materia de educación, niega necesariamente que Cristo ha fundado su Iglesia para la salvación eterna de los hombres y sostiene que la sociedad civil y el Estado no están sometidos a Dios y a su ley natural y divina. Lo cual constituye una impiedad manifiesta, contraria a la razón y, particularmente en materia de educación, muy perniciosa para la recta formación de la juventud y ciertamente ruinosa para el mismo Estado y el verdadero bienestar de la sociedad civil. Por el contrario, la aplicación práctica de estos principios supone una utilidad extraordinaria para la recta formación del ciudadano. Utilidad demostrada plenamente por la experiencia de todos los tiempos; por lo cual, así como en los primeros tiempos del cristianismo, Tertuliano con su *Apologético*, y en su época San Agustín, podían desafiar a todos los adversarios de la Iglesia católica, así también en nuestros días podemos repetir con el santo Doctor: «Los que afirman que la doctrina de Cristo es enemiga del Estado, que presenten un ejército tal como la doctrina de Cristo enseña que deben ser los soldados; que presenten tales súbditos, tales maridos, tales cónyuges, tales padres, tales hijos, tales señores, tales siervos, tales reyes, tales jueces y, finalmente, tales contribuyentes y exactores del fisco cuales la doctrina cristiana forma, y atrévanse luego a llamarla enemigo del Estado. No dudarán un instante en proclamarla, si se observa, como la gran salvación del Estado»” (I, 42)

Por tanto, la pedagogía totalitaria católica (“la educación cristiana comprende todo el ámbito de la vida humana, la sensible y la espiritual, la intelectual y la moral, la individual, la doméstica y la civil”, en IV, 81), a diferencia de otros totalitarismos pedagógicos, se encuadra necesariamente en un Estado no totalitario, o dicho de otro modo, es enemiga necesaria, por incompatibilidad material, de un Estado totalitario, con el que no puede fundirse, al que no puede absorber (el agua terrenal del Estado no puede mezclarse con el aceite celestial de la Iglesia):

“Porque no basta el mero hecho de que en la escuela se dé la instrucción religiosa (frecuentemente con excesiva parquedad) para que una escuela resulte conforme a los derechos de la Iglesia y da la familia cristiana y digna de ser frecuentada por los alumnos católicos. Ya que para este fin es

necesario que toda la enseñanza, toda la organización de la escuela — profesorado, plan de estudios y libros— y todas las disciplinas estén imbuidas en un espíritu cristiano bajo la dirección y vigilancia materna de la Iglesia, de tal manera que la religión sea verdaderamente el fundamento y la corona de la enseñanza en todos sus grados, no sólo en el elemental, sino también en el medio y superior.” (III, 65)

Y estos principios son resultado de la concepción de la enseñanza como una salvación del pecado original por la Gracia divina por mediación del profesor y de la institución a su través, según el análisis presentado en la primera parte de este estudio:

“Porque nunca se debe perder de vista que el sujeto de la educación cristiana es el hombre todo entero, espíritu unido al cuerpo en unidad de naturaleza, con todas sus facultades naturales y sobrenaturales, cual nos lo hacen conocer la recta razón y la revelación; es decir, el hombre caído de su estado originario, pero redimido por Cristo y reintegrado a la condición sobrenatural de hijo adoptivo de Dios, aunque no a los privilegios preternaturales de la inmortalidad del cuerpo y de la integridad o equilibrio de sus inclinaciones. Quedan, por tanto, en la naturaleza humana los efectos del pecado original, particularmente la debilidad de la voluntad y las tendencia desordenadas del alma.” (II, 43)

Y, por eso, tampoco es casual que esta pedagogía asuma por su parte también un paidocentrismo fijado, en este caso, a la condición sobrenatural, esto es, espiritual del sujeto que aprende, y que se educa salvando así su alma, de modo sólo formalmente opuesto al naturalismo de matriz rousseauiana presente en la pedagogía postmoderna como una innovación que sólo lo es en el ámbito retórico y que ya los institucionistas en España pusieron en juego como redentores de almas naturalizadas:

“Por esta razón es falso todo naturalismo pedagógico que de cualquier modo excluya o merme la formación sobrenatural cristiana en la instrucción de la juventud; y es erróneo todo método de educación que se funde, total o parcialmente, en la negación o en el olvido del pecado original y de la gracia, y, por consiguiente, sobre las solas fuerzas de la naturaleza humana. A esta categoría pertenecen, en general, todos esos sistemas pedagógicos modernos que, con diversos nombres, sitúan el fundamento de la educación en una pretendida autonomía y libertad ilimitada del niño o en la supresión de toda autoridad del educador, atribuyendo al niño un primado exclusivo en la iniciativa y una actividad independiente de toda ley superior, natural y divina, en la obra de su educación. Pero si los nuevos maestros de la pedagogía quieren indicar con estas expresiones la necesidad de la cooperación activa, cada vez más consciente, del alumno en su educación; si se pretende apartar de ésta el despotismo y la violencia, cosas muy distintas, por cierto, de la justa corrección, estas ideas son acertadas, pero no contienen novedad alguna; pues es lo que la Iglesia ha enseñado siempre y lo que los educadores cristianos han mantenido en la formación cristiana tradicional, siguiendo el ejemplo del mismo Dios, quien ha querido que todas las criaturas, y especialmente los hombres, cooperen activamente en su propio provecho según la naturaleza específica de cada una de ellas, ya que la sabiduría divina *se extiende poderosa del uno al otro extremo y lo gobierna todo con suavidad (Sal 8,1).*”

Volviendo a la ley de 1945, su preámbulo “reconoce a la familia el derecho primordial e inalienable de educar a sus hijos y, consiguientemente, de elegir a los educadores”. Aspecto que se recoge en la ley de referencia sobre la enseñanza privada, a la que ya hemos hecho alusión, y que aparece tratado en la Encíclica de Pío XI reseñada.

Es importante indicar que la ley establece la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza (artículos doce y trece, respectivamente), ejes de enorme relevancia en la legislación educativa y que, con variaciones, han sido postuladas también por las más diversas propuestas ideológicas, desde la gratuidad selectiva del Duque de Rivas, que se recoge en esta legislación, hasta la cobertura económica al desfavorecido:

“La Ley se hace rígida en el cumplimiento de la asistencia obligatoria a la Escuela; pero coordinando esta exigencia con una inexorable justicia social, proclama el derecho del niño pobre al alimento y al vestido y sanciona a cuantos le obliguen a un trabajo que no sea el propio de su actividad escolar. Recogiendo asimismo el principio de la Ley de mil ochocientos cincuenta y siete, establece sólo la gratuidad para los niños que no puedan pagar la Escuela; pero reserva para las instituciones benéficas de la misma el caudal de ingresos que signifique la aportación de los alumnos pudientes. En fin, por razones de índole moral y de eficacia pedagógica la Ley consagra el principio cristiano de la separación de sexos en la enseñanza.”

“Se establece así un número de Escuelas más amplio, fijando en una por cada doscientos cincuenta habitantes la cifra tipo: se readaptan los periodos de graduación al crear el de iniciación profesional, con lo que se amplía la edad escolar hasta los quince años; se crea el tipo selectivo de las Escuelas graduadas; se incorpora al Estado la Enseñanza primaria provincial y municipal, con el propósito de asegurar la unidad pedagógica de la educación, y ampliando extraordinariamente, de una parte, el sistema de patronato, protegiendo, de otra, a la enseñanza privada con apoyos y estímulos que jamás alcanzó en legislaciones anteriores, se abre ancho cauce en la creación de Escuelas a la colaboración del Estado, la Iglesia, las Corporaciones públicas, las Empresas y la Sociedad en general.”

Características de importancia para el sistema educativo son la ampliación de la enseñanza primaria hasta los quince años de edad, la llamada unidad pedagógica que busca la uniformidad en las bases pedagógicas del sistema, así como el ya reseñado fomento de la iniciativa privada.

“Artículo primero.- La educación primaria es el primer grado de la formación o desarrollo racional de las facultades específicas del hombre. Tiene por objeto:

- a) Proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria.
- b) Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño.

(...) Como obra fundamentalmente social, corresponde a la Familia, a la Iglesia y al Estado, y por delegación al Maestro, cuya noble misión se reconoce y proclama.”

El documento legislativo que comentamos no deja lugar a dudas al respecto de la función que un sistema educativo cumple dentro de un Estado en construcción o en fase de consolidación: “Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño”. La producción de una ciudadanía determinada, más o menos férreamente forjada en lo ideológico, según los grados de eficacia de cada sistema, es el objetivo de toda legislación educativa realmente existente, salvo en la fase postmoderna, en la que, según ya se ha adelantado, la función no es de producción, sino más bien de destrucción.

“Artículo noveno.- La educación primaria, además de la formación de la voluntad, cultivará fundamentalmente el desarrollo de la inteligencia, de la memoria y de la sensibilidad de los escolares, mediante la adquisición de conocimientos y hábitos instrumentales, formativos y complementarios.

Sin olvidar la tradición pedagógica española, en cuanto a sus sistemas docentes, su metodología y su organización, se adaptará a las exigencias científicas que plantea la pedagogía moderna.”

Sostenemos, pues, que la pedagogía guía la educación en España en esta fase iniciada en los albores del s. XIX, sometida a la forma doctrinal que en cada caso predomina, para vencer y desatarse en el final del siglo XX. Por utilizar las claves empleadas en la primera parte de este trabajo: el sistema se nutre del peso de la tradición (en este caso, el nacionalcatolicismo) y de la pedagogía, en su constante antiintelectualista (Homero y Calicles).

“Artículo catorce.- El Estado por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria.”

Como vimos tanto en la llamada coeducación durante el primer gobierno republicano como con respecto a la separación en el caso que ahora nos ocupa, las razones esgrimidas para la adopción de la medida en cuestión son más doctrinales o morales que técnicas. Y, si bien las razones técnicas pueden ser invocadas en lo relativo a la separación de sexos, argumentando que la medida proporciona o puede proporcionar una mayor eficacia en el proceso de enseñanza, pues tiende a eliminar interferencias de orden afectivo, no pueden emplearse, sin embargo, para la defensa de la diferencia formativa entre unos y otras, injustificable desde un plano puramente racional, neutro, no contaminado moral o ideológicamente.

Otro aspecto de interés es el hecho de que la legislación de este periodo conserva nominalmente dos instituciones ideadas por la línea institucionista: Misiones pedagógicas (artículo 32) y el Museo pedagógico (artículo 71), destinadas, en general, a la propagación de la “cultura” en áreas rurales mediante la creación de bibliotecas, conferencias, etc.⁵⁴³

Por otra parte, las asignaturas clave del sistema son las siguientes:

“Artículo treinta y siete.- La enseñanza primaria se organizará en plan cíclico y de conformidad con el desenvolvimiento psicológico de los escolares a través de los distintos periodos de graduación, y abarcará los siguientes grupos de conocimientos:

A) Instrumentales, o sea aquellas nociones y hábitos indispensables en el estudio de las diversas materias de enseñanza y para la práctica de los ejercicios educativos. Quedan comprendidas en este apartado la Lectura interpretativa, la Expresión gráfica (Escritura, Ortografía, Redacción y Dibujo) y el Cálculo.

B) Formativos, entendiéndose por éstos los que constituyen la base de la educación moral e intelectual. Cuatro órdenes de conocimientos abarca este punto: primero, el de formación religiosa; segundo, el de formación del espíritu nacional, en el que se incluyen también la Geografía e Historia, particularmente, de España; tercero, el de formación intelectual, que comprende la Lengua nacional y las matemáticas, y cuarto, la educación física, que contiene la Gimnasia, los Deportes y los Juegos dirigidos.”

Para impartir estas materias, de marcado signo doctrinal, se precisa un determinado método pedagógico, a pesar de lo cual se asegura respetar cierto margen de libertad del Maestro:

“Artículo treinta y nueve.- De conformidad con el espíritu de esta ley, el Ministerio de Educación Nacional dictará las reglas generales metodológicas obligatorias de las Escuelas públicas, y normativas en las privadas, pero dejando siempre un amplio margen a la iniciativa, los procedimientos y los recursos del Maestro.”

Y, por supuesto, como la pedagogía precedente y también la posterior, se defienden los derechos del niño y aun se apunta hacia un somero paidocentrismo, que acabamos de ver aparecer en la Encíclica de Pío XI, y que será marca registrada de la pedagogía postmoderna en sus clichés reivindicativos:

“Artículo cincuenta y tres.- El niño, como persona humana perfectible con fines propios que cumplir, es el sujeto principal de la educación y tiene plenitud de derechos a instrucción y asistencia, tutelados hasta el desarrollo normal de sus cualidades físicas, intelectuales y morales, por los deberes de la familia, la Iglesia y el Estado.”

Resulta, además, requisito indispensable de un sistema de tanto peso doctrinal que la formación del profesorado que “educará” a los alumnos lo sea también:

“Artículo sesenta y ocho.- El Profesorado de las Escuelas del Magisterio tiene por especial misión no sólo informar en el orden intelectual a los alumnos, sino educarles completamente para que, a su vez, comuniquen esta educación en su profesión futura.”

Para la formación del profesor se precisa “Posesión del título de Licenciado en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.” Como no puede ya sorprender, los profesores de primaria del régimen nacionalcatólico habrán de ser educadores, no instructores, pedagogos (o directamente sacerdotes), no filósofos.

Por último, se hace mención a las características del rigor disciplinario que debe regir las aulas:

“Artículo ciento.- La disciplina en las Escuelas primarias será eminentemente activa, se amoldará a la edad escolar y tendrá carácter preventivo. El Maestro en la corrección de los niños buscará la colaboración de los padres y demás educadores. En ningún caso podrán emplearse castigos que de palabra o de obra supongan ludibrio o humillación afrentosa.”

- 1947: *Anteproyecto de Ley de la Enseñanza Media*, que no llegó a convertirse en norma legal, con el que se pretendía reformar la ley del 38⁵⁴⁴.
- 1949: *Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional* de 16 de julio⁵⁴⁵. Crea los “institutos laborales”, en los que el bachillerato duraba 5 años y no se estudiaba el latín, pero sin alterar el plan del 38. Se inicia la popularización del bachillerato y el ajuste del sistema educativo a las necesidades técnicas, sociales y económicas del Estado⁵⁴⁶, que verá su medida más influyente al respecto con la ley del 53. La Ley, a su vez, viene a completar la iniciativa de incluir a todos los sujetos capaces en el proyecto de construcción del Estado, que la Ley de Protección Escolar del 44 regulaba:

“Los ideales de difusión de la cultura que viene manteniendo el Movimiento Nacional habían de producir, necesariamente, la ambición de conquistar para un ciclo elemental de la Enseñanza Media una gran masa de la población española, situada lejos de las capitales de provincia o ciudades importantes, en burgos rurales, industriales y marítimos, que por aquella circunstancia de residencia, se ha visto hasta ahora apartada de los Centros Formativos de Enseñanza Media y de las Escuelas de Trabajo, con el consiguiente perjuicio a la intención del postulado proclamado por nuestro Régimen sobre el aprovechamiento de todas las inteligencias útiles para el servicio de la Patria, pues, aun en el caso de que tal alejamiento se haya paliado con un sistema eficaz de becas, no ha podido evitar el daño del

absentismo de los mejores y de su desarraigo de las localidades ligadas a su vida familiar.” (Preámbulo)

El juicio que la medida mereció a los centros eclesiásticos no fue favorable⁵⁴⁷. Las relaciones entre la Iglesia y el Estado no muestran una uniformidad maciza y sin grietas. Los intereses respectivos empiezan paulatinamente a distanciarse siquiera de forma parcial. La *teocracia* va dejando paso a la *tecnocracia*. La ideología a la tecnología. Si bien el tránsito se produce de manera paulatina y gracias a que se conservan los dispositivos doctrinales objetivados en la liturgia, en la retórica, en la moral y en determinadas asignaturas.

- 1950: Decreto regulador de la Inspección de la Enseñanza Media de 24 de febrero⁵⁴⁸, que cosechó la oposición de los centros eclesiásticos por no respetar el procedimiento marcado por los convenios de 7 de junio de 1941⁵⁴⁹ y de 16 de julio de 1946⁵⁵⁰. En definitiva, la inspección estatal va a ir ganando un aumento de peso e influencia en perjuicio de la Iglesia. Esta tendencia se verá reflejada en las sucesivas medidas legislativas.

Decreto de 24 marzo por el que se regulan los estudios de los Centros de Enseñanza Media y Profesional⁵⁵¹.

- 1951: El 19 de julio José Ibáñez Martín cesa como ministro y le sustituye Joaquín Ruiz Giménez. Éste hecho resulta clave ya que el nuevo ministro es el responsable de la ley del 53, piedra miliar en este proceso de adaptación del régimen:
- 1953: *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media* de 26 de febrero⁵⁵² siendo ministro Joaquín Ruiz Giménez. Se reforma el bachillerato, con un primer ciclo “elemental”, de 4 años, y otro “superior”, de 2, ramificado en ciencias y letras. Hay un examen de ingreso (artículo 87), pruebas de curso (artículo 89) y pruebas de Grado (91, 92 y 93). Se introduce la prueba de Grado intermedia en cuarto para la obtención del título de bachiller elemental y la final para el de bachiller Superior, y se incorpora a profesores del alumno en los tribunales de examen (artículo 99). A estos dos ciclos se sumaba un curso preuniversitario (artículo 83), después de la obtención del título de Bachiller Superior. Para el acceso a las Facultades había que superar una prueba de madurez (artículo 94), que sustituía a los exámenes de ingreso. El preámbulo de la ley presenta los motivos de una reforma del bachillerato que los tiempos parecen exigir:

“Desde la iniciación del Movimiento Nacional ha sido preocupación constante del estado la promulgación de normas jurídicas que garanticen la formación intelectual y moral de la juventud española en el servicio de los altos ideales de la Fe católica y de la Patria.

En esta línea, la Ley de veinte de septiembre de mil novecientos treinta y ocho introdujo reformas de amplio alcance en la organización y orientaciones de nuestra Enseñanza media, afirmando los principios de libertad docente, formación humanística y método cíclico. Mas la evolución de las circunstancias históricas, el desenvolvimiento de los métodos pedagógicos y otras hondas razones de carácter social y político, aconsejan proceder a una reordenación de este grado de la enseñanza para perfeccionar los procedimientos de orden técnico, elevar el nivel cultural de nuestra juventud y establecer unas bases sólidas para la fecunda colaboración de todos los educadores.”

El preámbulo continúa con la enumeración de los puntos esenciales que constituyen la reforma, que responden a las necesidades económicas y sociales del Estado en este periodo, envueltos en tópicos transversales como el de “justicia social”, y

apuntan a una tendencia, la de “descongestionar los programas” y “reducir el horario de trabajo intelectual” de los alumnos, que se irá acentuando hasta el paroxismo de la postmodernidad pedagógica:

“La conjunción de todos estos elementos de juicio aconseja promulgar un nuevo estatuto jurídico en que se reconozcan y garanticen explícitamente los derechos del Estado, de la Iglesia y de la Familia en el orden de la Enseñanza Media; se asegure la inspección oficial sobre todos los Centros docentes, para que la inexcusable responsabilidad de los educadores evite cualquier desviación que ponga en riesgo los principios de la recta libertad educativa; se proclamen y subrayen los principios pedagógicos y las normas técnicas que deben impulsar la renovación sustantiva de la educación de grado medio en España; se señalen los criterios de justicia social que hagan posible una mayor compenetración y solidaridad en el orden docente entre todos los sectores de la juventud española; se establezcan las normas más adecuadas a la formación de una vigorosa conciencia social en los jóvenes españoles; se fijen orientaciones para la protección económica de todos los Centros oficiales o no oficiales que lo necesiten y que presten un fecundo servicio al bien común de la Nación, y se determinen las bases para una clasificación institucional de los Centros docentes, con garantías y normas para el reconocimiento de los no oficiales y el perfeccionamiento de los Institutos nacionales de Enseñanza Media.

Búscase, además, con esta Ley, en el orden técnico, descongestionar los programas para que el alumno aprenda mejor las disciplinas esenciales; reducir el horario de trabajo intelectual de los estudiantes, para que puedan disfrutar convenientemente del ejercicio deportivo y de la vida de familia, dejando, además, a sus profesores margen para una complementaria acción educadora; establecer una prueba intermedia al final del cuarto año de las enseñanzas adquiridas en la edad infantil y permita una vigilancia académica que evite a los alumnos y sus familiares tardíos desengaños; perfeccionar técnicamente la realización de las pruebas de grado, disminuyendo las materias, acercando los Tribunales a los Centros de Formación, dando entrada, en aquéllos a Profesores del propio alumno y encomendando la intervención estatal a funcionarios técnicos competentes en ese grado de la enseñanza, bajo el cuidado de la Universidad respectiva; y, finalmente, brindar en los últimos cursos una leve opción vocacional de Letras o de Ciencias, pero sin conceder al alumno título diferenciado, ni limitarle, por ningún concepto, en sus posteriores derechos académicos y profesionales.”

Con respecto a las bases doctrinales (pedagógicas) de la Ley cabe destacar, por ser tópicos que aparecen en las diversas propuestas pedagógicas de la legislación educativa española bajo distintas apariencias en algunos casos, incluyendo la de las últimas décadas del siglo XX, el fomento de la llamada “conciencia social”, el “ejercicio de la libertad y la responsabilidad”, la transmisión de “valores” (que se dicen “eternos”), la “solidaridad”, el “destino universal de la Patria” (que bien puede ser reemplazado por el de “la Humanidad”) y el asomo, ya anunciado, del recurrente paidocentrismo (“la participación de los educandos en las tareas de su propia educación”), si bien matizado por las directrices del dogma católico, que siguen marcando la línea oficial en este aspecto. Así, el tópico de la centralidad del alumno en el proceso de la enseñanza sirve, si no se precisa con cierto rigor y como eje del formalismo pedagógico, para cualesquiera propuestas educativas y se ajusta a los sistemas ideológicos más variados:

“Principios pedagógicos

Artículo diez.- La educación de grado medio debe comprender, además del cultivo de los valores espirituales, la formación moral o del carácter, la formación intelectual y la fisicodeportiva.

El Estado protegerá especialmente las experiencias que tiendan a coordinar la formación intelectual con la moral y la fisicodeportiva, fomenten la

conciencia social y estimulen la participación de los educandos en las tareas de su propia educación.”

“Artículo once.- La educación moral preparará a los jóvenes para el ejercicio de la libertad y la responsabilidad, mediante el cultivo de las verdades y virtudes esenciales al perfeccionamiento del hombre como portador de valores eternos, el fomento del espíritu nacional y del sentido de solidaridad y fidelidad en el cumplimiento de sus deberes profesionales y en el servicio al destino universal de la Patria.”

Y, entre estos principios aparece uno de especial relevancia para nuestro análisis. Se trata del peso decisivo que se otorga a la “aptitud pedagógica” (y no simplemente científica o académica) en la función del profesor, hasta el punto de que se toma como criterio de ascenso profesional en la administración educativa pública. La pedagogía como institución antiplatónica (antifilosófica) va tomando las riendas del sistema educativo ya desde estos momentos en su forma y denominación oficiales y consagradas por una tradición que permanece inalterable bajo los vaivenes del aparato jurídico y estatal:

“Artículo catorce.- La aptitud pedagógica, además de la científica, será condición indispensable para ingresar en el Profesorado oficial. La vocación educativa demostrada en el posterior ejercicio profesional será estimada para el desempeño de cargos de dirección y confianza en los Centros oficiales.”

La ley pone en marcha un proceso de paulatina masificación de la enseñanza media unido a una lenta secularización de la educación⁵⁵³. Las relaciones entre el Estado y la Iglesia parecen ser más de cooperación que de subordinación del primero a la segunda⁵⁵⁴, como exige una fase en la que se van imponiendo las necesidades técnicas y económicas sobre las ideológicas, fase que recibirá el nombre de tecnocrática o desarrollismo.

- 1956: Desde febrero es ministro Jesús Rubio García-Mina y Lorenzo Vilas López, director general.

Decreto 21 diciembre⁵⁵⁵ sobre nuevo plan de estudios para el bachillerato laboral.

- 1962: Desde julio es ministro Manuel Lora-Tamayo Martín.

Ley 11/1962 de 14 de abril⁵⁵⁶ sobre *Extensión de Enseñanza Media*. Se promueve legislativamente la apertura o ampliación de centros de enseñanza media. La masificación de la enseñanza se va imponiendo dentro de los márgenes que las condiciones demográficas, económicas y sociales imponen:

“Artículo primero.- Se autoriza al Gobierno para que a propuesta del Ministro de Educación Nacional y previo dictamen del Consejo Nacional de Educación, regule la creación de estudios nocturnos y secciones filiales en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media, el establecimiento de centros oficiales de Patronato de Enseñanza Media en régimen de colaboración entre el Estado y las Instituciones eclesiásticas, del Movimiento, Corporaciones provinciales y locales y personas jurídicas públicas o privadas y la adopción por el Estado de Colegios libres de Corporaciones locales, así como para establecer nuevas formas y modalidades de centros docentes y de estudios para la extensión de la enseñanza media, con arreglo a lo establecido en la Ley de veintiséis de febrero de mil novecientos cincuenta y tres y en las de Presupuestos.”

- 1967: Ley de enseñanza media de 8 de abril⁵⁵⁷. Se procede con esta ley a unificar el primer ciclo de la segunda enseñanza, con lo que desaparece el Bachillerato laboral elemental y queda derogada la *Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional* de 1949, de tal modo que este tipo de formación no se elimina sino que queda integrada, unificando la Enseñanza Media:

“Tal unificación, sin embargo, no deberá suponer en modo alguno un predominio inmoderado de la formación clásica, sino una armoniosa integración de los mejores frutos obtenidos del antiguo bachillerato laboral en el marco de la formación general.” (Preámbulo)

La Ley es presentada como una medida de “democratización y promoción social”, pero responde, más bien, a una creciente masificación de la enseñanza, básica todavía para satisfacer las necesidades del Estado. Esta masificación es comúnmente presentada como democratización, tanto en los precedentes republicanos como en el periodo constitucional tras la muerte del dictador, por lo que el empleo de la expresión dice más de los códigos retóricos que se van imponiendo en los años sesenta que de los verdaderos motivos de estas medidas. Las exigencias técnicas y económicas del Estado se imponen en función del volumen demográfico del mismo. O dicho de otro modo, la oferta demográfica de mano de obra en fase de formación es aún menor que la demanda. No hay excedentes significativos de población. Cabe recordar que los picos de población joven se producen en la década de 1970⁵⁵⁸:

“Aparece, pues, como necesidad más apremiante, la unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media como instrumento de democratización de la cultura y de promoción social sin perjuicio de que, al término de aquél, los alumnos puedan elegir entre las distintas opciones del bachillerato general y las diversas modalidades del bachillerato técnico, a las que se habrá de dar toda la importancia exigida por la función de la técnica en la sociedad moderna.” (*Ibid.*)

El ciclo elemental consta de cuatro cursos y el superior de dos, que, a su vez, se divide en letras, ciencias y técnico. El objetivo es dar mayor uniformidad a los estudios y proporcionar mayor extensión al Bachillerato elemental dentro de la escolaridad obligatoria. Esta ley constituye una especie de paso previo a la Ley general del 70, la siguiente piedra miliar del proceso estudiado.

- 1970: *Ley General de Educación* 14/1970 de 4 de agosto⁵⁵⁹, conocida como Ley Villar Palasí (Villar Palasí es ministro desde octubre de 1969). La reforma educativa del 70 materializada en esta Ley General marca el paso del Franquismo a la LOGSE:

Esquizofrenia educativa: eslabón entre el dogmatismo y el relativismo.

Es propio del imaginario popular y de cierta historiografía de éxito la tentación de suponer un abismo, en todos los aspectos, entre el bloque denominado *franquismo* y el bloque denominado *democracia*, abismo atenuado tal vez por la denominada *transición*, entendida como paso no traumático de un bloque a otro. Pero aludir a fenómenos históricos como estos en términos tan útiles como poco operativos implica necesariamente una traición al más elemental rigor histórico y teórico y el consiguiente olvido de las complejidades que los caracterizan.

En el ámbito de la educación, el salto entre lo que podríamos llamar *educación franquista* o *preconstitucional* y lo que podríamos llamar *educación democrática* o

constitucional se produce con la *Ley General de Educación* de 1970, conocida por el nombre del ministro de educación que la impulsó: Villar Palasí. Esta Ley constituye un paso decisivo en la transformación del sistema educativo que estamos estudiando en este trabajo y que perpetúa una continuidad perfeccionada en la Ley del 90.

La Ley impulsada por Villar Palasí pretende ser una reforma integral del sistema. Se trata de una reforma esquizofrénica, ambigua, a un tiempo residual e innovadora y recogida en una ley que mantiene la constante de planificar los principios ideológicos de la educación —presente en todas las reformas del s. XX, cuya querencia al fracaso parece ser también una constante—, a la vez que contribuye a rebajar el nivel de exigencia intelectual y académico en aras de un *realismo* ya reivindicado por su antecesora, e incorpora presupuestos pedagógicos que serán parte del armazón de la reforma posterior.

Para ser precisos, la reforma educativa del 70 media entre la *Ley de Ordenación de Enseñanza Media* del 53, promulgada por Ruiz Giménez y la *LOGSE* del año 90, y en este sentido es deudora de la primera y premonitoria con respecto a la segunda. Para contrastar los dos polos entre los que esta reforma bascula puede resultar útil recordar la parte más significativa de sus respectivos preámbulos. En el de la ley del 53 se puede leer: “Desde la iniciación del Movimiento Nacional ha sido preocupación constante del estado la promulgación de normas jurídicas que garanticen la formación intelectual y moral de la juventud española en el servicio de los altos ideales de la Fe católica y de la Patria”. En el de la ley del 90, por su parte: “El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”. En estas dos muestras, suficientemente representativas, se puede detectar el abismo entre ambas, pero también la inclinación a la formación moral por parte del Estado, común a las dos, y los términos de la contradicción que la ley del 70 soporta.

En la Ley de Villar Palasí se puede apreciar, por tanto, cierto componente esquizoide ya que el contenido de sus artículos oscila entre dos tendencias opuestas, al menos a primera vista: por un lado, lo que hoy se entendería por preocupaciones abiertamente *sociales* e, incluso, *progresistas*, como el acceso generalizado y en igualdad de condiciones a la educación, enseñanza gratuita en las etapas primarias y media e, incluso, “la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa” y “la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza”, frente a los fines inscritos en el marco legal de la Ley Moyano (1857), de “estilo clasista”, según se puede leer en el preámbulo. Y, por otro lado y simultáneamente, postulados *reaccionarios* de los que no es capaz de desprenderse aún, como las referencias a una educación vinculada a la moral católica o la precaución de considerar como factor relevante la diferencia de sexos (art. 17.2), aunque de forma mucho más matizada que en la ley del 53, que abiertamente separa a varones de hembras.

Este brote de esquizofrenia responde a un proceso en marcha en el que, a través de un texto escrito y por medio de medidas burocráticas, una sociedad histórica trata de ajustar su modo de concebir la instrucción pública a un cambio paulatino en las condiciones geopolíticas, económicas y demográficas dadas. Esta ley es el latido jurídico de una sociedad que se encamina hacia un fase cualitativamente distinta de su historia, acuciada por presiones externas, por una modernización económica que la lleva a restar poco a poco su retraso con respecto a los países desarrollados y con un régimen político ya en declive.

En tal proceso, el nuevo sistema educativo contemplado se caracteriza por contener planteamientos básicos vinculados a una deriva pedagógica que anticipa la de la *LOGSE* y que defiende una educación permanente (art. 9.1), genéricamente *paidocéntrica* (art. 14.2), explícitamente no selectiva:

“Se trata en última instancia de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles.” (Preámbulo);

y progresivamente individualizada (artículos 9.2, 19.1 y 27.2), aspecto en el que la LOGSE pone un énfasis mucho mayor y, sobre todo, más regulado. Lo característico del texto que ilustra la reforma del 70 es que estos fundamentos pedagógicos conviven, de un modo claramente más tímido que en la, al respecto, inequívoca ley del 53, con principios de una tradición que podría ser calificada de *conservadora* y, hasta cierto punto, casi anacrónica:

“Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los principios del Movimiento Nacional y demás leyes fundamentales del Reino.” (artículo 1.1)

Se podría aventurar la hipótesis de que la ley analizada supone un eslabón más en ese proceso constituido por un doble movimiento: el que parece consistir en atenuar gradualmente las exigencias académicas que la retórica legal disfraza de la necesidad de adaptarse a la realidad y de ser más eficaz y “realista” (en lo que coinciden la ley del 53 con respecto a la del 38, la del 70 con respecto a la del 53 y la del 90 con respecto a su antecesora) y el que mantiene, a través de las distintas reformas reseñadas, la exigencia de una determinada educación moral para los jóvenes, modificando, con respecto al sistema que se deroga en cada caso, sus principios éticos según los códigos ideológicos al uso. Todas las leyes educativas mencionadas se formulan, en definitiva, con una preocupación *moral*, con vocación *educadora* además de *instructora*.

Recurriendo a la analogía ensayada en la primera parte de este estudio podríamos tal vez sostener que, con esta Ley de manera oficial, se está gestando el paso de la enseñanza tradicional, es decir, la de los poetas en la Grecia Clásica, basada en el principio de autoridad, a la enseñanza “nueva”, encarnada por los sofistas. Del dogmatismo al relativismo, de la Teología a la Pedagogía, de la Escuela Totalitaria a la Escuela Basura.

- 1973: Edgar Faure, *Aprender a ser. La educación del futuro*, Informe de la UNESCO⁵⁶⁰. Este texto marca a escala internacional buena parte de los postulados ideológicos y los tópicos sobre los que la Pedagogía postmoderna va a erigirse como institución de referencia en el ámbito de la educación.
- 1978: Se aprueba en referéndum la Constitución Española el 6 de diciembre, en vigor desde el 29 de diciembre.
- 1982: El 28 de octubre el PSOE gana las elecciones generales legislativas. Forma gobierno y su presidente es Felipe González Márquez.
- 1985: *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación* (LODE) 8/1985 de 3 de julio⁵⁶¹. El objetivo de la ley es ajustar el sistema educativo a los principios recogidos por la Constitución de 1978:

“Se impone, pues, una norma que desarrolle cabal y armónicamente los principios que, en materia de educación, contiene la Constitución española,

respetando tanto su tenor literal como el espíritu que presidió su redacción, y que garantice al mismo tiempo el pluralismo educativo y la equidad. A satisfacer esta necesidad se orienta la Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación.”

(...) En suma, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, se orienta a la modernización y racionalización de los tramos básicos del sistema educativo español, de acuerdo con lo establecido en el mandato constitucional en todos sus extremos. Es, por ello, una ley de programación de la enseñanza orientada a la racionalización de la oferta de puestos escolares gratuitos, que a la vez que busca la asignación racional de los recursos públicos permite la cohesión de libertad e igualdad.” (Preámbulo)

El texto viene a esbozar algunas de las líneas programáticas de la Ley del 90.

- 1987: Huelga estudiantil del 87. Para enmarcar el panorama social, político y aun generacional en que se va a producir el salto a la Pedagogía postmoderna en la legislación española con la LOGSE, que consideramos un campo de fuerzas, todo un paradigma ideológico, además de político por lo que tiene de institucional, vamos a comentar este episodio, el de la huelga estudiantil del 87, que juzgamos de interés al respecto:

El complejo de Edipo o la rebeldía inane

Invierno. Enero del 87. Madrid. Huelga de estudiantes. Convocan el Sindicato de Estudiantes y la Coordinadora de Estudiantes de Enseñanzas Medias y Universidad. Imprecisa y amable retórica de izquierdistas sin pasado.

La situación en aquel momento parecía la ocasión para ahuyentar unos cuantos fantasmas. Los de una generación inútil y malcriada, caprichosa y opulenta, entregada a juegos de rebeldía sin más peligro que una bronca en casa, una resaca o un mal viaje químico, aquejada de un peculiar complejo edípico de orden grupal y causas históricas. Semejante trauma parece proceder de la insalvable desproporción entre el afán de espíritu contestatario de esta generación, que el ambiente de la época fomentaba o inspiraba, y la ausencia de un sistema al que contestar, pues la naturaleza de la transición había puesto en marcha un proceso por medio del cual las generaciones surgidas en su seno tendrían a su disposición las condiciones materiales y el sistema educativo adecuado para hacer inocua toda protesta.

Pero los fantasmas de esa generación no podían ser ahuyentados: Formaban parte de los protagonistas —no es fácil renunciar a lo que uno cree ser— y, de hecho, fueron alimentados en el intento por espantarlos con pancartas, consignas, algaradas y carreras.

La primera huelga estudiantil con resonancia mediática significativa de la democracia española fue la del año 87 (entre diciembre del 86 y enero del año siguiente). En ella, por vez primera, una generación ya formada y educada en un sistema democrático se hace con las calles y es capaz de someter al gobierno del Estado (del PSOE) a una presión considerable, hasta el punto de que el ministro de Educación, José María Maravall, dimite al finalizar el curso, y se llega a poner en algún aprieto al de Interior, José Barrionuevo.

El 23 de enero, tras casi una semana de huelga y protestas contra la selectividad, las tasas y el *numerus clausus*, se produce una verdadera batalla campal en las proximidades del Ministerio de Educación en Madrid. Como resultado de los altercados, una chica de 14 años resulta herida de bala en un glúteo. Este suceso propicia que de la protesta por la política educativa del gobierno se pase a la protesta por la actuación policial, hasta el extremo de que el Sindicato de Estudiantes llega a solicitar la dimisión del ministro del Interior. Las manifestaciones, por ello,

desbordan las peticiones en materia educativa y alcanzan unas resonancias más amplias, y las movilizaciones callejeras se multiplican e intensifican exponencialmente durante unos días.

Tal vez este hecho imprevisto —la herida de una estudiante por la acción policial— pudo suponer el desencadenante que convirtió una más o menos intensa huelga estudiantil, con peticiones restringidas al ámbito educativo, en manifestaciones que encauzaban una insatisfacción generacional (esa suerte de complejo de Edipo al que se ha aludido), que dieron rienda suelta a un mensaje hasta entonces silenciado, cierto vacío inexplicable que acaso caracterizaba a esa franja de edad a medio camino entre la dictadura y la democracia, tan poco culpable de la primera como responsable de la segunda, y que, si bien individualmente podía vivirse de muy diversos modos, o no vivirse en absoluto, sí parecía manifestarse de modo colectivo en la conexión grupal que se produjo durante esas jornadas por medio de la toma de la calle. Esos desconocidos entre los que uno era empujado y zarandeado en las marchas por la Gran Vía y en las carreras por la zona de Cibeles formaban, sin embargo, parte del mismo mundo, del mismo movimiento, de la misma clase o tribu, de la misma generación. Perseguidos, hombro con hombro, por los polis que lanzaban bolas de goma, esos camaradas anónimos no podían ser ya unos desconocidos.

¿Qué se ocultaba, por tanto, bajo la retórica combativa: Maravall albergaba la “sospecha de que se quiere utilizar la negociación como instrumento para otros fines.” (*El País*, 24 de enero de 1987)? ¿Una llamada de atención? ¿Una catarsis? ¿Verdaderas reivindicaciones materiales: presupuesto (tasas), fin de los filtros académicos (selectividad), fin de los filtros burocráticos (*numerus clausus*)? ¿Qué tipo de enseñanza se reclamaba?

Y, sin embargo, más allá del discurso oficial de las organizaciones estudiantiles — parte del juego de todos modos—, había un aliento más hondo, más político, menos puramente “administrativo”, una anomalía estructural, cabría decir. No se reclamaba tanto un tipo de educación como la oportunidad de ser protagonistas de una verdad histórica entregada, en virtud de los avatares cronológicos, a otros actores. O, en todo caso, se exigía un tipo de educación nuevo, diferente, acaso imposible, menos autoritario, olvidando que tal estratagema ya estaba en marcha por el propio sistema y sin sospechar que iba a terminar cristalizando en la LOGSE del año 90, uno de cuyos inspiradores fue, precisamente, Maravall. Eran los mismos huelguistas los que pedían que se consumara el tránsito de la sociedad disciplinar a la de control, de la coerción explícita a la coerción oculta. Al exigir, entre otras propuestas, la abolición de la selectividad, por ejemplo, es decir, en el fondo, unos niveles de exigencia académica más flexibles, menos “elitistas”, se estaba reclamando, en el mismo acto, una formación más deficiente que dejaría a los sujetos de las clases medias-bajas más indefensos ante el Estado y el Mercado. Era algo así como pedir la abolición del propio conocimiento, el único armamento que a esos individuos condenados a la Escuela Pública les podría permitir el mínimo ascenso social. Los estudiantes en rebeldía estaban formando parte de la deriva educativa que los iba a inutilizar —a ellos y a las generaciones por venir— para la verdadera crítica a base de conceder una libertad ilusoria que anulaba la auténtica independencia de pensamiento. Con no poca ironía involuntaria, se exigía la concesión de los recursos para dejar de tener recursos intelectuales para exigir nada, se reclamaban, en aquellos sueños de rebeldía, los medios para desactivar la posibilidad de una mínima insumisión al Estado. Aquellos días, el sistema sufrió un desajuste. Pero ese desajuste, manifestado en forma de altercados y de intervención policial, medida de escasa popularidad, permite, sin embargo, recomponer el proceso y poner a disposición de los jóvenes, y a petición suya, los mecanismos con los que la revuelta se vuelve ficticia, fantasmal, por satisfacer las ansias formales de rebeldía sin modificar las bases materiales del Estado. Detalles como, sin ir más lejos, ofrecer lugares públicos para manifestarse o para hacer *graffitis* revelan esta estrategia que define al Estado del Bienestar.

Y, entre los estudiantes, surgieron elementos anómalos, marginales, *outsiders* iletrados, individuos ajenos al movimiento estudiantil, que se movían en su salsa jaleados por el caos, los gritos y las carreras. La figura emblemática del cojo Manteca —icono de cierto nihilismo postmoderno forjado por la imagen de un panel publicitario destrozado con una rebeldía sin discurso a golpes de muleta— reúne, a un tiempo, el alcance que los acontecimientos habían tomado y la presencia visible de los residuos, normalmente ocultos, de un sistema burgués al que los estudiantes no podían dejar de pertenecer por mucho que soñaran estar socavando sus cimientos.

Pero, ¿qué significado podían tener las protestas contra un gobierno, no sólo democrático, sino socialdemócrata, desde una supuesta izquierda más o menos radicalizada, más o menos oficial o sistemática?

En todo caso, fue una especie de fiesta generacional, como la liturgia que consagra la pertenencia a un grupo de edad —institución básica para el funcionamiento de los conjuntos humanos, según la antropología—. Y es que, en definitiva, no había diferencia cualitativa, sustancial, entre un gobierno socialdemócrata y cualquier otro, ya que no dejaba de integrar, como engranaje necesario, un sistema que era considerado enemigo *per se* de la juventud y de los estudiantes por cuanto no tenían más objetivo que el control —un control sofisticado, condescendiente, más eficaz por tanto— sobre ellos, según cierta visión más o menos extendida del problema y cuyo exponente más acabado y extremo, pero también más paradójico, es el vandalismo punk del cojo Manteca.

Las determinaciones históricas los situaron a esa edad en la que es posible, ideológica y materialmente, la protesta organizada, frente a una democracia gestionada eventualmente por el PSOE, sin poder afrontar la represión explícita de un régimen autoritario que ya no existía.

Como en un eco diferido o anacrónico de un pasado aún reciente, los estudiantes de enseñanza media y los universitarios de esa generación jugaron a la revuelta contra una tiranía militar extinguida, jugaron con la ilusión de luchar por algo más que las tasas o la supresión de la selectividad, vislumbrando acaso en el horizonte poblado de unos “grises” que ya no vestían ese color una revolución a la que habían llegado demasiado tarde, desde el abrigo de una libertad a la que tal vez habían llegado demasiado pronto. La apropiación de la juventud por parte del sistema educativo, siempre viejo recurso revolucionario (efebolatría) se consumará con la ley del 90, tras ese periodo de crisis en que dicho sistema se ajustaba a las nuevas condiciones materiales, menos épicas y más técnicas.

- 1990: *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).

Subsunción material del concepto en el afecto

Con la Ley del 90 se consuma el desplazamiento del concepto al afecto o, con más precisión, lo que hemos denominado la subsunción real de la instrucción en la educación⁵⁶², esto es, el fenómeno por el cual la instrucción, entendida como el procedimiento técnico que posibilita la adquisición de conocimientos o destrezas en el alumno, queda sometida a las exigencias afectivas del sujeto, constituido en campo de fuerzas psicológicas interfiriendo en el aprendizaje, que la modifican hasta hacerla desaparecer. Acaso por herencia intelectual de ciertas proclamas de mayo del 68, trasplantando, de ese modo, lemas de combate contra el Estado y los partidos políticos convencionales en una situación histórica muy concreta a la enseñanza pública, se presenta la técnica de transmisión de conocimientos (que proponemos denominar *filomatía*) como práctica autoritaria. Así, lo que quedaba a salvo de esa técnica en el aparato jurídico de la Ley del 70, habrá de ser barrido:

“La aplicación de los mecanismos políticos y jurídicos propios de la transición permitió superar los residuos autoritarios subsistentes en la norma aprobada en 1970 y abrir el sistema educativo a la nueva dinámica generada en diversos campos, muy singularmente a la derivada de la nueva estructura autonómica del Estado, que recoge en su diversidad la existencia de Comunidades Autónomas con características específicas y, en algunos casos, con lenguas propias que constituyen un patrimonio cultural común.” (Preámbulo)

Por ello, como consecuencia lógica de esa entrega de la instrucción al reino de los afectos y su correspondiente nihilización, se tiende, a su vez, a la desaparición material de la figura del docente, elemento indispensable, según se explicó en la primera parte de este trabajo, para que el proceso de la enseñanza tenga lugar, pero que en esta situación queda en los márgenes del proceso para operar en él como sujeto psicológico entre sujetos psicológicos. El profesor no es el docente que enseña al discente. Es el sujeto que siente ante otros sujetos que también sienten, polos constituidos por las respectivas afecciones. En ese estado, la jerarquía técnica y por tanto transitoria que define las funciones profesor y alumno, y que es condición de posibilidad, como decimos, del aprendizaje, queda disuelta. Por medio de la insistencia en la centralidad formal (meramente psicológica o afectiva) del discente (paidocentrismo), es eliminada la posibilidad misma de que el discente deje de serlo, ya que, aun en el supuesto de que *aprenda cosas*, lo que aprenda estará en todo caso sometido al imperio de los sentimientos, en el que nadie es más que nadie porque todo tiene el mismo valor, es decir, nada vale nada, valor subsumido en un título, el de la educación secundaria obligatoria (E.S.O.), que no mide realmente la adquisición de conocimientos, sino un tránsito burocrático generalizado. De modo que la invocación a la centralidad del alumno en el proceso educativo es un recurso meramente retórico, pero de enorme eficacia para la destrucción de la enseñanza pública, porque el centro de este proceso no es el sujeto que aprende sino el sujeto que siente, ya que los afectos o la espontaneidad del niño o sus opiniones o su conciencia han venido a desempeñar el papel que antaño desempeñaba su alma. Queda la carcasa formal, puramente administrativa de una relación técnica, la de profesor-alumno, ya abortada por la configuración misma del sistema. La masificación de la enseñanza, unida al fenómeno de la inmigración, convierte la educación pública en las sociedades desarrolladas de segunda mitad de siglo XX en un problema demográfico y de orden público, que tiene que afrontar una situación de excedente de población.

Procedemos a continuación a un análisis más detallado de la Ley y el paradigma ideológico que a su través triunfa:

La infantilización consumada

En 1990, por tanto, es aprobada la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (L.O.G.S.E.), cuyo texto aparece publicado en el B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990 (Ley 1/1990 de 3 de Octubre). Han transcurrido 20 años desde la anterior reforma general del sistema educativo en España (*Ley General de Educación* de 1970 o Ley Villar Palasí). La socialdemocracia española, en su segunda legislatura, procede a la implantación de un sistema educativo que corrija, tal es su pretensión explícita, los defectos estructurales del sistema en vigor. Estos defectos se enumeran ya en un texto del año 87 que contiene los fundamentos pedagógico-doctrinales del cambio propuesto: *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*, MEC, 1987. Este documento se completa con el llamado *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, MEC, 1989. Se trata de dos documentos de

enorme interés para conocer los postulados pedagógicos explícitos que alientan la ley pero que en ella están sólo implícitos en buena medida.

Los defectos que se señalan con más reiteración son: el alto índice de abandono escolar, la discriminación social producida por la “doble titulación al término de la EGB”, que “genera efectos discriminatorios prematuros casi siempre irreversibles y es la principal fuente de discriminación social y de reproducción clasista de nuestro sistema educativo” (*Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*, MEC, 1987, prólogo de José María Maravall, Ministro de Educación y Ciencia, pág. 4), “un acusado extrañamiento de parte importante de los alumnos respecto de la escuela” (*Ibid.*), un excesivo “academicismo”, una FP infravalorada, el desfase entre la edad de finalización de la enseñanza obligatoria (14 años) y la edad mínima para la incorporación al mundo laboral (16 años), la ausencia de una educación infantil reglada y con vocación pedagógica y no sólo asistencial. En la retórica del preámbulo de la Ley se recogen estos defectos que habría que subsanar:

“Tales son, por citar algunos, la carencia de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria; el desfase entre la conclusión de ésta y la edad mínima laboral: la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica que, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la Formación Profesional a quienes no concluyen positivamente aquélla; la configuración de esta Formación Profesional como una vía secundaria, pero, al tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculado y alejada del mundo productivo: el diseño exclusivamente propedéutico del bachillerato, prácticamente orientado como una etapa hacia la Universidad; el relativo desajuste en el acceso a esta última entre las características de la demanda y las condiciones de la oferta en el ámbito de la autonomía universitaria.”

Como es previsible, ante tales defectos se proponen una mutación de los principios pedagógicos vigentes y una serie de medidas concretas que habrán de modificar la estructura misma del sistema educativo. La innovación pedagógica de la LOGSE se concentra en los siguientes aspectos: paidocentrismo, comprensividad, diversificación y flexibilidad curricular, y su base doctrinal es el denominado constructivismo.

Sin embargo, la Ley no sólo no rompe con la tendencia totalitaria precedente, que fue remitiendo por el peso de las necesidades técnicas y económicas del Estado, sino que establece también una educación integral, completa, que abarque todos los ámbitos de la vida del alumno, si bien con la peculiaridad de que en esta fase, el sistema se ha perfeccionado hasta el punto de que la homogeneidad se alcanza no por el peso de la dogmática, sino por su debilitamiento, gracias al relativismo triunfante que produce acatamiento por medio de la desertización de la instrucción, no por adoctrinamiento:

“La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.” (Artículo 2.3)

Es ahí donde la psicología vence: cualquier avatar de los afectos tiene legitimidad frente al rigor del concepto. El sistema se postula, consiguientemente, como campo de “pleno desarrollo de la personalidad del alumno” (Artículo 1.a)

En cuanto a las claves que se presentan como novedosas, con el término paidocentrismo, al que ya nos hemos referido, se alude al principio según el cual la enseñanza es un proceso de autoaprendizaje y, por tanto, es el alumno el protagonista del mismo:

“El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos.” (Artículo 2.1).

“La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (Artículo 2.3)

El testimonio de autoridad al que se invoca es, cómo no, Rousseau: “Muchos se atienen a lo que los hombres deben saber, sin considerar lo que los discípulos estén en condiciones de aprender”, citado por el ministro Maravall en el prólogo del *Proyecto para la reforma de la enseñanza* (pág. 5). Semejante postulado lleva necesariamente a una concepción de la enseñanza en la que es la institución escolar la que ha de adaptarse a las necesidades e intereses del alumno con el fin de evitar todo tipo de discriminación, una escuela igualitaria, comprensiva, que tiene como prioridad la “atención a la diversidad” y dotada de una flexibilidad curricular acorde con el objetivo marcado:

“Por escuela comprensiva se entiende una forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, y evita de esta forma la separación de los alumnos, en vías de formación diferentes, que puedan ser irreversibles, en ella se condensaban las aspiraciones de igualdad de oportunidades, cultura superior y común para todos los alumnos y apertura a la diversidad dentro de una misma escuela, que promovían los grupos sociales más progresistas.” (*Proyecto*, Parte I, § 2.1., pág. 11).

El principio propuesto llega a la formulación de un imposible en el marco de un sistema masificado de enseñanza pública a finales del s. XX: “La formación personalizada” (Artículo 2.3):

“Artículo 14

1. La educación primaria comprenderá tres ciclos de dos cursos académicos cada uno y se organizará en áreas que serán obligatorias y tendrán un carácter global e integrador.

(...)

3. La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño.”

“Artículo 20

1. La educación secundaria obligatoria constará de dos ciclos, de dos cursos cada uno, y se impartirá por áreas de conocimiento.

(...)

4. La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico.”

“Artículo 21

1. Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa [secundaria], la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado.”

La pretensión misma de personalizar, esto es, *idiotizar*⁵⁶³, la enseñanza, conduce a su disolución, ya que lo que se personalizará es la ignorancia haciéndola extensiva a la totalidad de la población, dotada de peculiaridades psicológicas, relegando o directamente eludiendo la labor de adiestramiento en los procedimientos racionales

de aprendizaje técnico, académico y científico:

“Es excesivo el número de alumnos que obtienen una visión poco apreciativa de sí mismos a través del paso por el sistema educativo. Para impedirlo es preciso establecer una diferencia matizada entre el valor de la persona y el valor de las distintas cosas que la persona hace, remitir a un conjunto múltiple y no único de valores, basar la acción educativa en la premisa esencial de que todos los individuos son valorables en su diversidad y configurar un sistema educativo que ofrezca vías de formación capaces de responder a las motivaciones y aptitudes de todos los alumnos.” (*Libro blanco*, pág. 243)

Las medidas propuestas para resolver tales déficits y aplicar estos postulados pedagógicos son, principalmente: establecer una educación infantil reglada y con objetivos educativos, la ampliación de la enseñanza obligatoria a los 16 años con la consiguiente reducción a dos años del bachillerato y la modificación de la FP, que pasa a estructurarse en módulos de grado medio y de grado superior.

La norma es el resultado de una red de causas materiales, no la inspiración para cambios reales, sin perjuicio de que se produzcan cambios efectivos como consecuencia de la aplicación de la norma, que sería en tal caso a su vez uno de los vectores causales de confluencia, no el único, junto con el contexto social y económico y la creciente influencia de los medios de comunicación de masas en jóvenes cada vez a más temprana edad, lo que tiene como correlato la también paulatina pérdida de influencia de la escuela: *Una Tele fuerte y una escuela débil*. La LOGSE, por tanto, culmina un proceso de transformación social e ideológica, y pone las condiciones estructurales de posibilidad (digamos, el marco jurídico como *minimum*) para una nueva realidad social, por medio del cual se acaba imponiendo una corrección política y terminológica, en la enseñanza como en los demás planos de la vida pública, afilada y legitimada retóricamente, en este caso, desde la pedagogía victoriosa. El panorama resultante es la extensión por las aulas de un ambiente de laxitud, en el que se tiende a valorar lo emocional por encima de lo intelectual. Así, son constantes las alusiones en los documentos citados a un supuesto “academicismo” (que es siempre “excesivo”, como, por ejemplo, en el *Proyecto de reforma*, págs. 4, 21 y 23) por mucho que se muestre un tibio esfuerzo retórico por no desdeñar lo académico, puramente vacío, sin embargo, dadas las medidas estructurales adoptadas: la más determinante y la que, seguramente, es la imposibilidad de repetir más que una vez por ciclo (LOGSE, capítulo 3º, Artículo 22; *Proyecto*, Parte III, §8.13., pág. 20), lo que propicia la inercia, la apatía y, en ocasiones, el abierto boicot de las clases por parte de estudiantes decididos a pasar de curso por imperativo legal, sin ofrecer nada para lograrlo por sus propios méritos. El paisaje de las escuelas, en consecuencia, dista mucho de la imagen idílica que los documentos ministeriales sueñan:

“La escuela ha de proporcionar un medio rico en relaciones personales, promoviendo intercambios entre los compañeros de ambos sexos a través del juego, del diálogo y de la comunicación, del trabajo cooperativo y en común. En el grupo de sus iguales, bajo la dirección y con el apoyo de los profesores, los niños aprenderán a confrontar sus puntos de vista, a aceptar sus diferencias, a ayudarse mutuamente y a ser solidarios, a trabajar en proyectos comunes, a darse sus propias normas y a cumplir los compromisos colectivamente adoptados. Todo ello es básico para la convivencia democrática y contribuya a desarrollar tanto el sentido de la tolerancia como el sentido crítico.” (*Proyecto*, Parte III, §8.2., pág. 19)

Lo cierto es que en la realidad de tales situaciones, los niños se enfrentan con las armas que tienen a su disposición, y el diálogo y la cooperación o la solidaridad, vocablos consagrados por la ideología imperante hasta el punto de que su solo

sonido provoca la adhesión acrítica y afectiva del espectador, no funcionan más que como recursos entre otros para la supervivencia y la satisfacción de los deseos momentáneos, según la economía psíquica de cualquier infante, además de ser los menos empleados, por cierto, debido a que exigen una sofisticación social que, justamente, se alcanza paulatinamente con el ejercicio de la racionalidad, entrenamiento desprestigiado cuidadosamente, como puede comprobarse por los textos citados. Dicho de otro modo, es un supuesto enteramente metafísico, de raíz vagamente rousseauiana, la confianza en la naturaleza por esencia dialogante o bondadosa del niño.

De modo que, al abrigo de una idealización moderada pero a la larga letal, se expulsa de la escuela todo cuanto suene a autoridad, disciplina, rigor, requisitos técnicos indispensables para el conocimiento, que queda relegado a un segundo plano en una educación presuntamente libertaria, pues no conviene olvidar que una operación matemática pone al estudiante ante la obligación de resolverla únicamente con la razón, sin poder “elegir” entre posibles opciones. Si el conocimiento obliga y la enseñanza es transmisión de conocimientos, en la enseñanza habrá que subordinar los conocimientos (las matemáticas) a la igualdad, la libertad y los afectos e intereses de cada alumno, según esa variante postmoderna de la Teología que es la Pedagogía actual, por lo que más que de enseñanza se empieza a hablar de educación, sin revelar que esos intereses y afectos, en los primeros años de vida particularmente, no pueden ser más que reflejo de las limitaciones y servidumbres de cada uno, y que esa aparente imposición que los números, las figuras geométricas, las leyes de las ciencias o el rigor del concepto representan son la única posibilidad de auténtica libertad que anida en todo ser racional.

Si lo que se pretendía era producir ciudadanos demócratas y ejemplares para una sociedad democrática y ejemplar asumiendo el coste de una rebaja en los niveles académicos, o, dicho de otro modo, individuos más libres aunque menos sabios, parece más bien que a costa de exigir menos a los jóvenes se ha preparado el terreno para volverlos más manejables, pasto incompetente y, por ello, dependiente, del Estado y del Mercado y, en él, de sus competidores directos, virtualmente procedentes de cualquier punto del planeta, dado el contexto de una economía global.

De modo que esta pedagogía falsamente liberadora dinamita los mecanismos de la rebeldía, los controla —como en laboratorio— antes de que puedan tener consistencia material y efecto real fuera de la escuela, en el mundo real, esto es, donde rige el código penal, la ley de oferta y demanda, etc. Y, así, a partir del supuesto de que una escuela “democrática” produce más sociedad democrática (*Proyecto*, intr., pág. 7), se deja la liberación de los sujetos a su espontaneidad mucho más que a la disciplina y al rigor racionales que permiten pensar por uno mismo. Se postula, por tanto, una escuela presuntamente “democrática”, adjetivo que no se define y que responde a lo que hemos denominado idealismo democrático, una escuela para todos en la que toda segregación o filtro es un retroceso que hay que evitar. Pero, para empezar, es una simple suposición o prejuicio, si no algo peor, creer que una escuela en este sentido “democrática” produce ciudadanos demócratas (*Proyecto*, intr., pág. 7), o ¿es que, a la inversa, no produjo corrientes de “demócratas” convencidos la educación franquista? Por otra parte, el aprendizaje no puede ser técnica o procedimentalmente “democrático” ya que, si $2+2=4$, los conocimientos pueden discutirse según parámetros estrictamente racionales, pero no votarse, como hemos indicado ya, y no es posible la adquisición de conocimientos sin un Sócrates que haga las preguntas pertinentes⁵⁶⁴ y al que se reconozca su autoridad y su jerarquía provisional⁵⁶⁵. El resultado es que lo que se ha democratizado es la ignorancia, lo que se ha socializado es la idiotez, no el conocimiento, se ha universalizado el sentimiento, no el concepto, lo cual es tanto como decir que se ha democratizado la tiranía, la barbarie, lo que por definición no puede ser democrático. Y ahí, las personas con menos recursos materiales son engullidos por el Estado y el Mercado y sacrificados en el altar de la pedagogía

democrática. Porque quien disponga de medios huirá de la enseñanza pública y, como las familias nobles de la antigua Grecia, pagarán la educación de sus hijos a los sofistas de hoy para ascender social y profesionalmente. Con lo cual, tras la pantalla de la retórica progresista de una escolarización universal, no discriminatoria, se ha consumado, en aquellos a los que les está vedada la enseñanza privada, una analfetización efectiva de los conocimientos técnicos que en la actualidad se necesitan para el ascenso social, esto es, nuevas tecnologías e inglés, fundamentalmente, al igual que la oratoria y la retórica eran las técnicas pujantes que la enseñanza *pública* no suministraba y que eran imprescindibles para salir adelante en el escenario *público* (*político*) del *ágora*.

Lo cual nos conduce a una aporía o, al menos, a una paradoja. La escuela “democrática” demuestra ser, sin embargo, tiránica porque genera individuos tiránicos y porque condena a la medianía al grueso de los alumnos. Y este callejón sin salida alcanza hasta la naturaleza misma de la conexión inexorable entre filosofía y democracia. En palabras de Platón ya citadas en este estudio:

“¿Hay modo de que la muchedumbre soporte o admita que existe lo Bello en sí, no la multiplicidad de cosas bellas, y cada cosa en sí, no cada multiplicidad?

- Ni en lo más mínimo.

- ¿Es imposible, entonces, que la multitud [*plethos*] sea filósofa?

- Imposible.

- Por consiguiente es forzoso que los que filosofan sean criticados por ella.

- Forzoso.

- Y también por aquellos individuos que se asocian con la masa y anhelan complacerla.”

(*República*, 494a)

La multitud no puede ser filósofa: la multitud no puede ser democrática. Si la democracia es el gobierno del pueblo, nos topamos con el inconveniente de que el pueblo no puede ser él mismo democrático. Y esta paradoja se puede encontrar plasmada en la confrontación de Sócrates con algunos de los sofistas. En el contexto de la democracia ateniense, son los sofistas, hijos de la democracia, fuera de la cual no hubiera podido producirse el fenómeno de la sofística, los que perpetúan jerarquías sociales mediante el dominio de las masas a través de la oratoria, mientras que el defensor de la tesis según la cual se le niega al pueblo la legitimidad intelectual para el conocimiento y el gobierno, es justamente el que pone las bases del único mecanismo liberador del individuo, la democracia radical que es la del conocimiento racional, ante el cual todos los sujetos dotados de racionalidad son iguales de partida (*isonomía*) y ante el que, precisamente, no vale todo y la verdad es independiente de la posición social, la raza, la estirpe, el linaje, el dinero, el sexo, la lengua, etc.⁵⁶⁶ Digamos que los ciudadanos formarían en una democracia convencional una masa atributiva incapaz de articular un pensamiento crítico y sus movimientos pasan a ser regulados y objetivados en base a los procedimientos electorales, que permiten, además, legitimar el fenómeno mediante la carcasa de una libertad que es procedimental, formal, retórica. Sólo como individuos, como átomos que forman parte de un conjunto distributivo, serán capaces de resistir críticamente a la corriente ideológica encauzada por el Estado, que en su fase postmoderna, se alimenta no de un adoctrinamiento material, sino de una libertad formal que encubre la ausencia de ideas, donde la estupidez, la barbarie y las nuevas formas del fascismo pueden germinar. Pero esa posibilidad es la que los sistemas educativos postmodernos han bloqueado en la enseñanza pública, produciendo masas de analfabetismo alfabetizado, convirtiendo átomos genéticamente capaces de pensamiento crítico en una amalgama compacta de ignorancia masificada bendecida por la santidad de la “libertad de opinión” y otras estrategias generadoras de sumisión⁵⁶⁷.

Y es que no existe mayor peligro para la libertad y la insurrección que su regulación estatal, y especialmente desde la escuela, cuando las defensas de los sujetos operatorios en sus primeras fases de vida son prácticamente nulas. Es decir, sin ese refinamiento que supone el paso de la sociedad disciplinaria a la de control, con la educación como uno de los engranajes claves para esa transición, en la que la sumisión se ejerce con la aquiescencia ideológica o psicológica del sujeto sumiso y no es preciso ya garantizarla por medio de violencia explícita, esas estructuras de Poder habrían quedado obsoletas y arrinconadas en las cunetas de la Historia. Este proceso está secuenciado en 4 fases, rastreables en los documentos ministeriales citados, que completan el programa postmoderno de infantilización y de producción pletórica de ignorancia:

1. Ampliación de la enseñanza obligatoria: “La nueva configuración de la Educación Secundaria significa, ante todo, desgajar de la actual EGB los cursos de 7º y 8º, que pasarán a formar parte de la 1ª etapa de la Educación Secundaria. De este modo, algunos de los problemas del ciclo superior de EGB dejan de ser problemas típicos de transición de la educación básica a niveles educativos superiores y deben ser abordados mediante un tratamiento global de la Educación Secundaria obligatoria.” (*Proyecto*, Parte III, §9.2., pág. 20).
2. Escuela comprensiva, diversificada, flexible, analizada líneas arriba (*Proyecto*, Parte III, §8.13., pág. 21).
3. Transformación del papel del profesor: este tipo de escuela exige sobre todo más trabajo para los profesores, que son quienes encarnan a la institución escolar en esta nueva necesidad de adaptarse a las condiciones e intereses de los alumnos, lo cual exige, como es fácil suponer, grandes esfuerzos (*Proyecto*, Parte III, §9.9., pág. 21; *Libro blanco*, págs. 245 y 252). Por el contrario, decía Alain que el trabajo del profesor debe ser previo al aula. En el aula quien tiene que trabajar es el alumno. Justo al revés que en cualquier aula LOGSE donde el profesor va desesperado de un lado a otro atendiendo todas las *diversidades* que tiene delante mientras que dichas diversidades apenas escriben una sola letra o completan una suma sin la presencia física del docente a menos de diez centímetros.
4. Aparición de gabinetes psico-pedagógicos: Como consecuencia lógica, para consumir y justificar la adaptación de la escuela al alumnado (la “atención a la diversidad”, etc.) y la jerga pedagógica vigente a partir de esta ley, aparecen los psicólogos (*Proyecto*, Parte III, §9.12.5, pág. 21), defensores últimos, según su rol, del espíritu de la nueva ley en las escuelas.

El programa postmoderno de infantilización de la sociedad desde el sistema educativo queda así listo para ser aprobado.

De hecho, puede detectarse ya este proceso de progresiva infantilización guiado por las sucesivas reformas desde la del 53 hasta la del 90 pasando por la del 70, que han ido ampliando en edad el periodo de estudios primarios y secundarios, es decir, obligatorios, y reduciendo el bachillerato, la etapa no obligatoria. En la actualidad, este proceso de infantilización paulatino se da en un doble movimiento:

1. Tratar como “adultos” a los niños antes de que puedan serlo (escuela democrática, participativa, en la que eligen, etc) al mismo tiempo que se alargan los periodos de enseñanza obligatoria. El modo más eficaz de infantilizar sería, justamente, el de generar la ilusión de una libertad o madurez prematuras, en las que la contrapartida de la responsabilidad queda demorada o directamente abolida: Escuela comprensiva.

2. Tratar como “niños” a los adultos cuando no pueden serlo ya o cuando, gracias al primer movimiento, lo son aún emocionalmente, sin perjuicio de que por edad sean formal y administrativamente adultos: Estado paternalista. Estado pedagogo. Y es que, como sostiene Ricardo Macías Picabea:

“¡Que hay individuos anormales, individuos con vocación, deseosos de aprender, aficionados a la investigación y al estudio, preocupados constantemente con sus nobilísimas tareas! ¡Ya lo creo! Quizá el número de semejantes anormalidades llegue hasta el uno por ciento. Pero ¡desgraciados de ellos! No hay tormento como el suyo: son los mártires de la cultura patria. Desean aprender. ¿Dónde? Quisieran observar y experimentar. ¿Cómo? Harían estas y las otras investigaciones. ¿Con qué medios? No hay vacío como el vacío que rodea al estudiante español (y al catedrático) que quiere serlo. Ni libros, ni bibliotecas, ni gabinetes, ni laboratorios, ni museos, ni nada.”⁵⁶⁸

O, más recientemente, Russell.⁵⁶⁹

Al fin, la situación a la que, entre otros factores, nos ha conducido la LOGSE es ésta que describe Bertrand Russell: una escuela en la que son una minoría de “eruditos” heroicos y marginales los que se empecinan en esforzarse por aprender, por ser libres en el sentido propuesto de independencia de criterio, por sobrevivir en un ambiente hostil en el que los menos audaces, los más débiles, los más perezosos, sucumben necesariamente, y en el que ni unos ni otros podrán sacar lo mejor de sí mismos. Esta situación recuerda al mito de los Retoños de Cronos recreado por Platón:

Los retoños de Cronos

“Si los retoños de Cronos, al tener tanto tiempo libre y la posibilidad de trabar conversación no sólo con los hombres sino también con las bestias, usaban esas ventajas para la práctica de la filosofía, hablando tanto con las bestias como entre ellos y preguntando a uno y otro si advertía que alguno de ellos, por poseer una capacidad propia especial, presentaba alguna superioridad sobre los demás para enriquecer el caudal de su saber, fácil es decidir que, comparados con los de ahora, los hombres de entonces eran muchísimo más felices. Pero si, por el contrario, dándose en exceso a la comida y a la bebida, no hacían sino contarse entre sí y a las bestias mitos como los que ahora efectivamente se narran sobre ellos, también en este caso —al menos si doy mi parecer— es muy fácil decidirse. Dejemos, sin embargo, todo esto de lado, hasta tanto se nos presente algún intérprete lo suficientemente capaz como para decirnos si los hombres de antaño tenían o no el corazón dispuesto para entregarse a las ciencias y al uso de la argumentación.”

(PLATÓN, *Político*, Madrid, Gredos, 1992, 272b-d)

En este marco igualitario de la Escuela postmoderna que la LOGSE consagra, lo intelectual es concebido como mecanismo segregador. De ahí que se incida en lo afectivo como foco prioritario de atención en la educación a fin de evitar toda discriminación. Y es que, en efecto, todo ser humano tiene de por sí afectos y sentimientos sin necesidad de esfuerzo alguno, pero conocimientos sólo tiene quien se esfuerza por desarrollar unas capacidades que así mismo todos tienen. Y sólo la ejercitación y el entrenamiento de esas capacidades de carácter universal liberan al sujeto diferenciándolo, desde luego, de aquellos que evitan tal esfuerzo.

Esta dicotomía se ve reflejada en la distinción entre los vocablos griegos *koinon* e *idion*, lo común y lo propio⁵⁷⁰. Lo que el conocimiento pone en marcha es lo común,

lo político, lo público, lo universal, aquello que pone en comunicación en un terreno de igualdad (*isonomía*) a los seres racionales, con independencia de otros factores. Lo que los distancia, lo que los idiotiza es lo propio, lo que se comparte sólo con los componentes del grupo de identidad, por muy numeroso que éste pueda ser. Lo idiota (de *idion*, lo propio) es aquello de lo que está construido, tallado el yo, que nunca es individual, sino un conglomerado de referencias compartidas por un grupo, en las que los elementos atómicos se reconocen y de las que reciben entidad e identidad, por mucho que tal grupo pudiera llegar eventualmente a identificarse *de facto* con la totalidad de la humanidad, como en el mapa a escala 1:1 soñado por Borges. Lo común (lo político) sería aquella capacidad, facultad o posibilidad constitutiva del ser racional, lo común, por ello, a todo ser racional, lo común *de iure* por mucho que, por su naturaleza, sea lo excepcional *de facto*. Una política racional (sugerida por Platón en *La República*) sería la que conectaría a los ciudadanos por medio de su componente racional, común, no idiota. Para ello es indispensable alimentar, excitar esa racionalidad a través de una formación intelectual y técnica, no ideológica, lo que hemos sugerido denominar *filomatía* y que entiendo como una geometrización de la enseñanza, según lo expuesto en el apartado 1.

Se nos impone ahora de nuevo la necesidad de volver sobre el paralelismo etimológico entre los términos griegos demagogo y pedagogo. El demagogo es el conductor del pueblo o la muchedumbre, como una suerte de pastor, que los grandes oradores encarnaban. El pedagogo, que era el esclavo que llevaba físicamente a los niños a la clase, es el conductor de los niños, en su estadio de masa, de muchedumbre (Alain habla de “el pueblo infantil”). Ambos gestionan los deseos del grupo, no las posibilidades de conocimiento y libertad de los individuos. Y así como las masas son entidades infantilizadas, los niños dejados a la bondad metafísica de sus instintos naturales se perpetuarán en una infancia que los hará pasto de las construcciones de opinión bajo la máscara de la “libertad de opinión”, como si la opinión pudiera ser libre. No es casual que los jóvenes de la actualidad sean como esos retoños de Cronos con todo el tiempo a su disposición, con toda una cobertura material inimaginable unos años atrás y que genera en ellos la ilusión de la libertad. Se creen libres porque tienen el mando a distancia, sencillamente. Y este fenómeno no es exclusivo de la adolescencia. Los periódicos y las páginas web, casi sin excepción, ofrecen al lector la oportunidad de “opinar” de asuntos que, en buena lógica, habrían de estar reservados a especialistas. Los hijos de Cronos de la Edad de la Playstation e Internet han quedado reducidos a consumidores con futuro derecho a voto, pero no auténticos ciudadanos.

El profesor ha desaparecido como figura que encarna un papel decisivo en la formación y, por tanto, en la vida de cada uno porque su influencia se ha esfumado bajo el dogma de que toda disciplina es reaccionaria, cuando no fascista, *per se*. El estudiante en edad adolescente no ve al profesor como un profesor, sino como un sujeto que ocasionalmente está delante de él en un aula de la que administrativamente no puede salir durante unas horas. De modo tal que la escuela pública como institución viene a desempeñar una función de orden público desde mediados del siglo XX, más tarde en el caso español, y responde, por tanto, a necesidades demográficas y no formativas.

De modo que cuando la pedagogía actual habla de autoaprendizaje o de educación paidocéntrica, lo hace de forma puramente retórica, vacía, propagandística, ya que no proporciona los medios sin los que tal cosa es imposible, no propicia el esfuerzo individual del alumno ni defiende la labor del docente cuya misión es indispensable para que el alumno piense y aprenda por sí mismo, y omite sistemáticamente la disciplina y el rigor de la racionalidad dialógicas que hacen libre en aras de una espontaneidad, creatividad e imaginación⁵⁷¹ infantiloides que sólo pueden generar estupidez y servidumbre. Cabría hablar, por este motivo, de la falacia de la pedagogía moderna ya que se postula un autoaprendizaje sólo retórico o formal, no material. Esta pedagogía que se presenta a sí misma como paidocéntrica no pone las bases para que le niño sea tratado como sujeto racional (operatorio) capaz de

aprender por sí mismo sino como sujeto decisorio o elector con unas preocupaciones o intereses que deben prevalecer, considerando estos intereses como potencialidades y no como meras determinaciones y, por tanto, limitaciones⁵⁷². O, lo que es lo mismo, tratarlos poniendo el énfasis en lo que de hecho tienen de esclavos y no en lo que *de iure* puede liberarlos:

“Existe un acuerdo general sobre el hecho de que estos problemas se manifiestan especialmente en el ciclo superior de EGB, entre los cursos de 6º y 8º, donde se acentúan los programas sobrecargados de contenidos, poco aptos para favorecer la reflexión y la asimilación real de los conocimientos, y escasamente adaptados a las aptitudes y motivaciones de los alumnos de 11 a 14 años.” (*Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*, MEC, 1987, p. 10).

Por eso, cuando los contenidos se suministran desde afuera, construyendo la subjetividad, no hay propiamente docencia, y este fenómeno se da tanto en la enseñanza autoritaria o dogmática como en la relativista. Insistamos en la analogía planteada anteriormente: en España se habría pasado de la enseñanza tradicional (la de los poetas en la Grecia Clásica, la educación franquista en España) a la enseñanza “nueva” (la de los sofistas, la del relativismo de la LOGSE).

La alternativa podría establecerse, a su vez, en paralelo a las diferencias entre la escuela pitagórica y la academia platónica⁵⁷³. En la primera se comparten no sólo conocimientos sino una misma forma de entender la vida y la política, razón por la que en ocasiones se habla de “secta” pitagórica y aun podríamos decir que prefigura la tendencia totalitaria de la pedagogía moderna, que busca integrar la totalidad de la personalidad o mentalidad del sujeto, a diferencia de la concepción platónica de la enseñanza, según nuestro análisis. Por tanto, la Academia, en cambio, sería un espacio abierto a la discusión racional, para la que hacen falta varios seres racionales en relación dialógica, esto es, en igualdad material *isonómica* y no sólo formal o jurídica, lo cual sólo es posible si se descuentan las diferencias jerárquicas políticas o sociales poniéndolas entre paréntesis, como el lema de la Academia sugiere, ejercitándose en ese procedimiento basado en los principios epistemológicos de Platón, ya esbozados, sin que las convicciones morales o políticas de cada uno tuvieran ahí dentro relevancia alguna. Parecería que la Academia platónica confía la formación de los ciudadanos a la estricta formación intelectual, que generaría individuos acostumbrados a pensar por sí mismos en el rigor de la teoría, en un alarde verdaderamente democrático, por no decir científico o racional, en expresión más genérica. Por su parte, los sofistas, los poetas y los inspiradores de la LOGSE desprecian el valor del conocimiento y postulan la necesidad de una educación en la que se confía en la naturaleza libre, curiosa y bondadosa del niño⁵⁷⁴, y lo intelectual es elemento secundario, parcial, reservado al parecer a una minoría o elite: Como hemos visto, en los documentos que inspiran la reforma del 90 son constantes las alusiones a un supuesto “academicismo” que habría que corregir, pues siempre resulta “excesivo” (*Proyecto para la reforma de la enseñanza*, págs. 4, 21 y 23). Y no parece razonable dudar de que, en efecto, ha sido “corregido”.

Se consuma así, en consonancia con los tiempos y las modas mediáticas, una “educación basura”, que ha barrido la instrucción. Una “educación idiota”, que ha barrido lo común:

“Los griegos vieron por primera vez que la educación debe ser también un proceso de construcción consciente. (...) Sólo a este tipo de educación puede aplicarse propiamente la palabra formación, tal como la usó Platón por primera vez, en sentido metafórico, aplicándola a la acción educadora [*pláttein*]. (...) Dondequiera que en la historia reaparece esta idea, es una herencia de los griegos, y reaparece dondequiera que el espíritu humano

abandona la idea de un adiestramiento según fines exteriores y reflexiona sobre la esencia propia de la educación.”⁵⁷⁵

Por su parte, una política idiota sería la que formatea a los individuos, convenientemente infantilizados para que el resultado no corra peligro⁵⁷⁶, en base a unas creencias que el grupo comparte, o que se comparten en el interior de los distintos grupos, y lo hace gracias a una educación ideológica, a una tradición dogmática o a unos medios de comunicación dotados de la suficiente fuerza como para inocular opiniones y construir, así, conciencias, en una ciudadanía no forjada en la defensa del propio pensamiento debido a una educación débil y académicamente poco consistente:

“Por tanto las imaginaciones no se desvanecen ante la presencia de lo verdadero en cuanto verdadero, sino porque se presentan otras imaginaciones más fuertes, que excluyen la existencia presente de las cosas que imaginamos.”⁵⁷⁷

Siguiendo la línea de análisis planteada, la alternativa que se presenta podría acaso reducirse a dos términos antagónicos, al menos si se tiene en cuenta cómo el primero de ellos es entendido oficialmente y cómo ha de ser entendido el segundo en la tradición clásica griega, como paradigma de la racionalidad finita:

Pedagogía o Matemáticas

Una de las cosas que más terror parecen producir a la pedagogía de la LOGSE es que el alumno se aburra. El aburrimiento es concebido como un impedimento ontológico, no como avatar psicológico, variable y, en ciertos casos, indispensable para superar con el propio esfuerzo, sin el que no puede haber aprendizaje, la tendencia a la pereza, que es la inclinación a la sumisión. Ante este pánico, el afán de adaptar la escuela a las características e intereses del alumno se extiende al menos en la medida en que se alarga a su vez la etapa obligatoria (pero no aburrida: la tarea de enseñar queda desplazada por la de no aburrir —*obligar a divertirse*— por lo que del desinterés del alumno es responsable exclusivo el profesor). Para ello, lo académico queda subordinado a una empresa más ambiciosa y engañosamente altruista: una escolarización universal basada en la atención a la afectividad del estudiante y, en consecuencia, a su felicidad (¿qué otra cosa podría querer decir?). Aunque no se dice qué se entiende por felicidad más que con tópicos vacíos, igualmente sin definir, cabe suponer que se aludirá a un sentido subjetivo, psicológico de la misma, esto es, distorsionado, castrador, embadurnado por una aureola de libertad ilusoria, imposible cuando el niño es aún un conglomerado de afectos sin el control que el conocimiento y la razón proporcionan, y en los que justamente habría de ser formado y habituado para que sea capaz de ir construyendo su propia libertad. El resultado es la democratización de la ignorancia, la eternización de la adolescencia y el retraso creciente de la madurez intelectual. La preocupación legislativa por lo afectivo se mantiene relegando a un segundo plano lo académico (el “excesivo academicismo” al que se refieren los textos ministeriales). La presencia de los gabinetes psico-pedagógicos se impone con lógica implacable: los problemas más frecuentes son psicológicos y su incidencia en lo académico es secundaria. Cuanto más peso tiene la psicología en la escuela menos lo tienen las matemáticas —modelo del que el pensamiento racional toma el método, según la tradición griega— por lo que las destrezas y el ejercicio de la racionalidad se reducen a una extravagancia pedante que sólo sirve para segregar, justo lo contrario de lo que el dogma pedagógico exige. La reducción del bachillerato a 2 años, que imposibilita materialmente una gestión mínimamente sólida de los contenidos preparatorios para salvar una prueba de cierta exigencia intelectual y académica y dar el salto con

garantías a la etapa universitaria, responde a esa infantilización inducida e impide alcanzar niveles académicos suficientes.

- 2002: LOCE:

El 24 de diciembre de 2002 aparece publicada en el *BOE* (307 de 2002) *La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*.

Se trata de un frustrado intento de reforma educativa que el gobierno del Partido Popular (PP) aprueba con el único respaldo en el Parlamento de Coalición Canaria. El objetivo explícito de esta medida es combatir el bajo nivel académico de la enseñanza española, y el implícito, paliar tímidamente los efectos de la LOGSE en la escuela, caldo de cultivo jurídico y administrativo de la degradación de la calidad de la enseñanza y de la práctica docente diaria en las aulas de enseñanza media.

Tanto el *Documento de Bases de la Ley de Calidad* como el *Proyecto de Reforma* y la Ley misma inciden en que los aspectos principales que han de resolverse en esta materia no tienen que ver con la universalización de la enseñanza, sino con su calidad, para lo cual resultan necesarias medidas que fomenten la denominada “cultura del esfuerzo” y una mayor valoración del profesorado.

En cuanto al primero de esos dos elementos medulares del intento de reforma, salta a la vista, si comparamos los artículos dedicados a la finalidad de la enseñanza secundaria (Artículo 22.1 de la LOCE, Artículo 18 de la LOGSE), que la diferencia se reduce, en lo esencial, a la inclusión por parte de la LOCE de la fórmula “afianzar en ellos [los alumnos] hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades”.

Esta fórmula cristaliza en dos de las medidas que más polémica suscitaron. Y, como veremos, esa polémica tuvo más que ver con componentes ideológicos y de corte casi supersticioso que con criterios técnicos. Las medidas propuestas con el fin de fomentar mejores “hábitos de estudio y disciplina” (Artículo 22) en las aulas son los denominados *Itinerarios* (Artículo 26) y la *Prueba General de Bachillerato* (Artículo 37). Los itinerarios fueron denostados como elitistas, pues, se decía, segregarían a los alumnos a edad demasiado temprana (14 años), pero es que precisamente se trataba con ellos de mitigar tímidamente la extensión de la enseñanza obligatoria a los 16 años, con la correspondiente reducción del bachillerato, ya mencionada, y la tendencia a la infantilización de los sujetos en edad escolar, con una medida que contribuyera a evitar el perjuicio ocasionado a los individuos interesados en seguir estudiando por compañeros desinteresados, así como el ocasionado a estos mismos alumnos, interesados en una preparación más técnica con vistas a su futuro laboral más inmediato, y a no perpetuarse inútil y perniciosamente en el sistema educativo. Sin contar con que, según la ley, tal diversificación no es irreversible.

Por su parte, la Prueba General, que se postulaba como requisito para la obtención del título de Bachiller, fue rebautizada como *reválida*, paso previo para su correspondiente etiquetado ideológico y acrítico: *franquista*. Gracias al poder taumatúrgico de la palabra tabú sobre las conciencias, pronunciarla exime de la argumentación. Y toda crítica queda desactivada de antemano. Pero se trataba de una medida no sólo vigente en la mayor parte de los sistemas educativos europeos (no franquistas, convendría recordar), sino que, siempre que estuviera objetivamente diseñada, evitaba toda discriminación que no fuera la del esfuerzo, principalmente, y la capacidad.

En cuanto al segundo eje, se incide en la valoración de la función pública docente (Artículos 60, 61 y 62) ante la evidente degradación de su jerarquía institucional en la escuela y de su función académica, reducida, al amparo de la LOGSE, a su vertiente policial, como gestor de conductas, y psicológica, como gestor de sentimientos. Sin embargo, esta muestra de buena fe es expuesta en términos tan

vagos que su concreción efectiva queda a expensas de la buena voluntad y de las relaciones de fuerza que en cada momento se den entre los distintos poderes públicos, así como del impacto de los medios de comunicación en los jóvenes, mucho más influyentes para ellos que cualquier profesor, diga lo que diga la ley de turno. Pero quizá la clave, al menos en lo teórico, es la falta de redefinición de la naturaleza académica de la labor docente, relegada, como se ha indicado, a un segundo plano (siendo generosos).

El problema, más allá de las tramas partidistas de la política española, fue que medidas jurídicas a corto plazo, es decir, no garantizadas por más de una legislatura ni por un pacto de Estado, y sin la cobertura material que proporciona una entramado social e ideológico que no imposibilite esos cambios, están condenadas al fracaso.

Conclusión

- El formalismo pedagógico y el mito de la escuela democrática. Mecanismos de tránsito entre la escuela totalitaria y la escuela basura. Crítica de la Pedagogía postmoderna.

El formalismo pedagógico

En un relato deslumbrante y particularmente divertido, Clarín retrata, a través de la figura de un estudiante de provincias en Madrid, Aquiles Zurita, el ambiente en que germinó y, después, se apagó, el impacto del krausismo en la intelectualidad española. En particular, ciertas escenas del protagonista junto al krausista con el que comparte pensión componen una parodia, acaso atenuada, más que acentuada por la literatura, con respecto a la parodia que la realidad es en sí misma:

“Como Zurita observase que el señor don Cipriano, que así se llamaba, y nunca supo su apellido, sobre todo asunto de ciencia o -386- arte daba sentencia firme y en dos palabras condenaba a un sabio y en media absolvía a otro, se le ocurrió preguntarle un día que a qué hora estudiaba tanto como necesitaba saber para ser juez inapelable en todas las cuestiones. Sonrió don Cipriano y dijo:

-Ha de saber el licenciado Zurita que nosotros no leemos libros, sino que *«aprendemos en la propia reflexión, ante nosotros mismos, todo lo que hay puesto en la conciencia para conocer en vista inmediata, no por saberlo, sino por serlo»*.

Y se acostó el filósofo sin decir más, y a poco roncaba.

Zurita aquella noche no podía parar atención en lo que leía, y dejaba el libro a cada pocos minutos, y se incorporaba en su catre para ver al filósofo dormir.

Empezaba a parecerle un tantico ridículo buscar la sabiduría en los libros, mientras otros roncando se lo encontraban todo sabido al despertar.”⁵⁷⁸

El krausista que nunca llegó a serlo acaba convertido en un burócrata al que sólo le queda del krausismo un rasgo de carácter:

“Zurita, por cumplir con la ley, explicaba en cátedra el libro de texto, que ni pinchaba ni cortaba; lo explicaba de prisa, y si los chicos no entendían, mejor; si él se embrollaba y hacía oscuro, mejor; de aquello más valía no entender nada. En cuanto hacía buen tiempo y los alumnos querían salir a dar un paseo por mar, ¡ancha Castilla!, se quedaba Zurita solo, recordando sus aventuras filosóficas como si fueran otros tantos remordimientos, y comiéndose las uñas, vicio feo que había adquirido en sus horas de meditación solitaria. Era lo que le quedaba del krausismo de don Cipriano, el morderse las uñas.”⁵⁷⁹

Y si bien dejó de haber krausistas, su estela no desapareció gracias, fundamentalmente, a la labor de la *Institución Libre de Enseñanza (ILE)*.

Como ya se ha indicado, la *ILE* es heredera doctrinal de cierto krausismo, y fue fundada en 1876 por Giner de los Ríos, discípulo de Julián Sanz del Río, el personaje que trajo a España noticias de Krause, ese pensador alemán que tan poca influencia ejercía en su patria. Nos interesa, en esta parte final, detenernos en el fenómeno institucionista y en su acogida por parte de la intelectualidad franquista, para ver que las diatribas contra la *ILE* son más adjetivas que sustantivas y que, tras los primeros textos de confrontación, la imagen que se tiene de ella se suaviza,

dándonos pistas acerca de las coincidencias de fondo entre la pedagogía institucionista y la franquista.

Una obra de referencia, a este respecto, es el importante estudio sobre la *Institución Libre de Enseñanza* de Vicente Cacho Viu, publicado en 1962 y que ya hemos tenido ocasión de citar.

El libro es una investigación muy pormenorizada y ponderada sobre las circunstancias que rodean la gestación de la *ILE*, remontándose a las figuras de Julián Sanz del Río y Fernando de Castro, y su influencia posterior. Se trataba de un primer volumen que abarcaba la llamada etapa universitaria (1860-1881) y que proyectaba prolongarse en sucesivos volúmenes sobre las etapas posteriores, proyecto que no se acometió finalmente.

Lo interesante de este estudio desde nuestra distancia de casi cinco décadas es medir la visión que de la *ILE* tenía el régimen en los años 60, a través de algunos de sus intelectuales. Este ejercicio no sólo nos da pistas sobre la evolución del franquismo y de la sociedad española de la época, sino también sobre cómo, simultáneamente, va variando la interpretación que del fenómeno institucionista se ofrece y, de paso, de la concepción pedagógica genérica que se muestra como hegemónica en cada momento, mostrando la adaptación experimentada con respecto a una tendencia rechazada formalmente, pero seguida materialmente en sus líneas esenciales.

Los primeros textos franquistas sobre la *ILE* son, como decimos, muy duros, abiertamente combativos. Acaso los dos más destacados son el de Enrique Suñer Ordóñez, *Los intelectuales y la tragedia española* (1938) y el titulado *ILE. Una poderosa fuerza secreta* (varios autores, 1940). Sin embargo, incluso Enrique Suñer expresa, en esa obra, cierta simpatía por la figura de Giner, que diferencia de la deriva posterior que la *ILE* adoptaría. E, incluso, cabe citar el texto de Ramiro Ledesma Ramos, en 1929, sobre la figura de Cossío. En él, despliega abiertamente elogios dirigidos no sólo a Cossío, sino a la Institución y, con matices, al krausismo:

“El nombre de Cossío va unido a algo que es ya para nosotros una tradición. Una bella tradición. Hace unos sesenta años irrumpió en nuestro país un grupo admirable de señores que, entre otras cosas de rango elevadísimo, trajo aquí una filosofía. (Estos señores, los krausistas. Su maestro único, maestro de todos, Sanz del Río.)”⁵⁸⁰

Además, reconoce la influencia de Giner y lo suyos en la cultura española de la época:

“Después de Sanz del Río, Giner. Está tan en la superficie, de forma tan innegable, la influencia de este hombre en la cultura española de nuestro tiempo, que no es necesario referirse a ella. Influencia socrática, integral, de entraña purísima. Aquí está Cossío, este venerable maestro jubilado, en cuyo honor perfilamos estas líneas breves, continuador del espíritu de Giner y de toda esa disconformidad del año 70. Sacerdote laico también, adorador místico de las campiñas.

Hoy, D. Manuel B. Cossío dirige la Institución Libre de enseñanza. El organismo concreto y ortodoxo que le encomendaron sus maestros. Todo lo esencial está, sin embargo, salvado. Nada significarían ya para la perpetuación eficaz de los valores sustantivos que representa posibles contratiempos.

El Sr. Cossío es algo más importante todavía. En su calidad de continuador y heredero directo, guarda –como un archivo inteligente– innumerables cosas que a muchos nos interesa no se pierdan. La historia del pensamiento español del último medio siglo XIX ha de hacerla él o alguien a él muy cercano. Como afán concreto, es de gran necesidad un buen libro, moderno,

sobre Sanz del Río. ¿No surgirá algún joven, bien dotado de temperamento filosófico y de un poco de heroísmo, que aproveche estos años el archivo viviente y admirable que es el Sr. Cossío para escribir ese libro imprescindible?”⁵⁸¹

Por su parte, el texto de Cacho Viu, miembro del Opus Dei y respaldado en su trabajo por Florentino Pérez-Embid, muestra ya cómo la visión sobre la ILE se suaviza en la década de los 60. De hecho, en el ámbito educativo, estaba ya en marcha la ley del 53 (siendo ministro Ruiz Giménez) que culminaría en la del 70 (con Villar Palasí), verdadero eslabón que asume algunas de las claves pedagógicas que la LOGSE (1990), ley de la socialdemocracia española, heredera a su vez de cierto krausismo y de los institucionistas, llevará hasta su paroxismo. La hipótesis que sostengo es que hay una especie de sincronía entre la corriente institucionista y la pedagogía franquista que habría ido aflorando a través de las diferencias diacrónicas, que juzgo secundarias, meramente superficiales. Dicho de manera abrupta, ambos tipos de enseñanza comparten lo esencial: formación de conciencias por el adoctrinamiento (esto es, *totalitarismo educativo*, siquiera tendencial) por mucho que conscientemente se vieran, en especial en las primeras fases del franquismo, como enemigos.

Esta sintonía no es tampoco ajena al propio Giner, como puede comprobarse en su juicio sobre los jesuitas, en cita que recoge sintomáticamente Cacho Viu en la obra de referencia y que hemos comentado anteriormente.⁵⁸²

Las diferencias entre las distintas corrientes pedagógicas realmente existentes en la España del s. XX, agrupadas en dos grandes bloques aparentemente antagonistas (institucionistas, por un lado, que impregnan la pedagogía de la izquierda republicana, y franquistas, por el otro, con su fuerte componente católico e influencia jesuita) radican en la materia de sus respectivas doctrinas. Pero en lo relativo a la formalidad de la enseñanza, basada en la educación moral del sujeto, sin perjuicio del contenido concreto que en cada caso se le dé, lo cual es enteramente secundario, ambas vertientes son idénticas. A pesar de esto, hay que decir que el peso del adoctrinamiento educativo no oculta que tanto el proyecto republicano (en especial, en la figura de su primer Ministro de Instrucción pública, Marcelino Domingo) como el franquista pusieran un énfasis decisivo en la formación académica que el componente doctrinal no reprimía, a diferencia del modelo postmoderno en que se procede a un adoctrinamiento por ausencia tendencial de contenido intelectual y académico y a una degradación de la enseñanza por masificación, pura *democratización de la ignorancia*.

Así, de la primera reacción de un catolicismo militante contra una ideología que dice situarse un paso más allá de la etapa de las religiones positivas en el progreso hacia el *Ideal de la Humanidad*, ejemplos de lo cual pueden ser el citado libro de Enrique Suñer, los textos de Menéndez Pelayo o el libro *ILE. Una poderosa fuerza secreta*, se pasa a una moderada valoración explícita de ciertas figuras y, sobre todo, de ciertos aspectos que van en consonancia con el ambiente cada vez más abierto de buena parte de la intelectualidad durante los años 60 (entre los que cabe contar al ya mencionado Ruiz Giménez).

Y, del mismo modo que las capas burocráticas del régimen permanecen prácticamente intactas en gran parte tras la llamada transición (en la figura de no pocos individuos que en la etapa constitucional mantienen sus puestos de privilegio obtenidos durante el franquismo), también las capas pedagógicas del sistema, basadas en el mencionado formalismo pedagógico, permanecen tras ella, pasando, a partir del año 90, a consumir su vaciado material (académico, intelectual) por

medio de su refinamiento formal y su adaptabilidad a las exigencias socio-económicas y demográficas del momento.

De manera que el krausismo español acaba convertido en componente sustancial de la ideología dominante, en la figura de la socialdemocracia⁵⁸³ y del idealismo democrático, que abandonó el marxismo por su rigidez teórica (tan poco postmoderna) y su correspondiente incapacidad de adaptación. Visto desde hoy, no es posible ocultar que la nebulosa institucionista está en la base de la ideología pedagógica que rige nuestro sistema educativo. Uno de los eslabones que conectan a cierto krausismo y a la *Institución* con la socialdemocracia española es la *Escuela Nueva* de Núñez Arenas, fundada en 1911 y consagrada en el X Congreso del PSOE en 1918, con una ponencia redactada, al parecer, por Lorenzo Luzuriaga, personaje clave en esta conexión, ya analizada en el presente trabajo⁵⁸⁴.

Y esta socialdemocracia que venera como santos laicos a los institucionistas (para los que la labor de profesor consiste en salvar almas y es asumida como un *nuevo* sacerdocio) no parece admitir revisión alguna de la figura de Sanz del Río. Así, la biografía de Enrique Menéndez Ureña sobre Krause y, antes, su clarificador artículo sobre la impostura de la obra de Sanz del Río (“El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su *Ideal de la Humanidad*”, en *Pensamiento*. Revista trimestral de investigación e información filosófica. Núm. 173, Volumen 44 (enero-marzo 1988), Madrid, pp. 25-48.) apenas han obtenido la resonancia que el asunto merece⁵⁸⁵. La tesis del artículo de Ureña, que no resultará del agrado de los hagiógrafos del eminente padre del krausismo español, se resume en las siguientes líneas:

“(…) el *Ideal de la Humanidad para la vida*, publicado por Sanz del Río en 1860, es en casi su totalidad una traducción literal de un escrito incompleto que Krause publicó en 1811 en su revista (que sólo salió un trimestre) *Tagblatt des Menschheitslebens*. Sanz del Río ocultó por tanto, fraudulentamente, este origen de su obra, desviando la atención hacia su comparación con el *Urbild der Menschheit* de Krause. Con ello no sólo obtuvo un reconocimiento de originalidad, sino también de humildad y modestia al haber publicado algo, supuestamente suyo en gran parte, bajo el nombre de Krause. La treta estuvo bien pensada, ya que en aquel escrito incompleto Krause trata la misma temática que en su más extenso y acabado *Urbild der Menschheit*.” (pág. 27)

El krausismo y la *ILE*, supervivientes a través de la pesada plancha de plomo del franquismo que fue fundiéndose paulatinamente hasta dejar paso de nuevo a este idealismo adaptado a las señas de identidad de lo postmoderno, respaldan la sospecha de que los grupos humanos no pueden dejar de ser sostenidos por sistemas de creencias que van quedando obsoletos y son sustituidos por otros que mantienen la dependencia inercial de la fe bajo formas diversas, aquellas que, por las condiciones materiales de cada momento, se ajustan de tal modo que son capaces de sobrevivir y aun de imponerse a otras. Acaso la cuestión sería qué pasa en el intervalo de vacío que se abre entre lo que muere y lo que no acaba de nacer. Esa fractura crítica es la que seguramente se objetivó, en el caso español, en la ley del 90, cuando la enseñanza pasa a ser un problema demográfico esencialmente.

La fluctuante tensión entre dogmatismo y relativismo es una constante en la enseñanza moderna, con un predominio del primer vector pero con apariciones del segundo. Así, el Duque de Rivas y Gil de Zárate hablan del riesgo de “charlatanería” (sofística, diríamos) de una enseñanza privada sin control estatal⁵⁸⁶. El peligro contrario suele ser identificado como escolasticismo. Lo característico de la escuela postmoderna o basura sería haber incorporado el relativismo (“charlatanería”) propio de la enseñanza privada al corpus medular de la enseñanza pública, consumando una inversión que garantiza su triunfo. De hecho, las ventajas que Gil

de Zárate atribuye a la escuela pública son las que hoy, fase de disolución de la enseñanza pública, puede ofrecer la privada⁵⁸⁷.

La paradoja de la inversión pedagógica

Si los inspiradores de la LOGSE, socialdemócratas formados durante el franquismo, han dado a luz una educación “democrática” (acaso por reacción, como Edipo matando a papá o el Hombre a Dios) ¿no cabe el peligro de que las generaciones formadas en esta educación “democrática” sean estadísticamente más reaccionarios que sus ilustres pedagogos? Y, por ampliar el campo de visión, cabría también plantear la hipótesis siguiente: acaso los Estados modernos o las estructuras de Poder habrían necesitado para su supervivencia y crecimiento, es decir, para su perpetuación, consumir una educación igualitaria y antiautoritaria (al menos retóricamente, alimentando la ilusión de las masas alfabetizadas por los sistemas postmodernos de enseñanza) como recurso más eficaz para producir ciudadanos manejables y sin criterios propios que la jerárquica y autoritaria. Semejante sospecha, que proponemos denominar la paradoja de la inversión pedagógica, ha aparecido en al menos un par de casos significativos en nuestra historia intelectual, además de haberlo vislumbrado ya en el caso soviético:

“La Universidad, que renovó en parte su personal docente durante el período revolucionario, que practicó la libertad de enseñanza, que desagravió a los profesores expulsados por liberales, educó a aquella juventud, que si no preparó, aceptó de buen grado la Restauración.”⁵⁸⁸

“Pero es que si los frailes hubiesen acertado a dar con la intensidad, la persistencia y el tino que tal misión exige una verdadera educación cristiana a los millares de estudiantes que pasaron por sus colegios, ¿sería cierta, ni siquiera en la miserable parte en que lo es, la frase de que *España ha dejado de ser católica*?...”

Pero es que –hubiera o no República, hubiera o no libertad religiosa tan amplia como se quiera– si se hubiese dado esa enseñanza a las oleadas sucesivas de estudiantes que pasaron por las escuelas religiosas, ¿estarían en el poder quienes le utilizan para agraviar de este modo los derechos de la conciencia?...

Si de algo pecaron los frailes, en lo que a materia de enseñanza se refiere, fue de servir, con demasiada docilidad, las exigencias del orden oficial. Y ahora el poder público, con la grosería de sus malos modos, les arranca la misión docente, como si se tratara de servidores díscolos o peligrosos.”⁵⁸⁹

Este proceso de persistencia material de una tendencia pedagógica que se sofisticaba por medio de confrontaciones formales que aseguran su continuidad se consuma bajo la retórica denominación de *democratización* de la enseñanza, en el último tercio del siglo XX, y en España muy claramente a partir del año 1990 con la promulgación de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (L.O.G.S.E.). Pero el término *democratización* opera, aquí, como una idea metafísica que esconde una realidad más compleja y acaso menos amable porque más que una democratización de los conocimientos lo que se coronó fue una masificación de la ignorancia, sustentada sobre un aparato jurídico que institucionalizó (completando la labor insinuada en la ley Villar Palasí de 1970) la desaparición de la figura del profesor como tal y la conversión de la escuela pública en un entramado burocrático de centros destinados a mantener bajo control administrativo (no disciplinar) durante el horario laboral (y, de algún modo, como veremos, también fuera de él) a generaciones de jóvenes, confinándolos al abrigo del aparato burocrático en locales que mantienen la denominación de colegios, y gestionando, a lo sumo, no ya sus procesos cognitivos o técnicos, sino sus afectos, todo ello bajo el manto de una

retórica pedagógica que cumple los requisitos indispensables para ser incluida con todos los derechos dentro de lo que Gustavo Bueno llama *Pensamiento Alicia*⁵⁹⁰. El proceso gira en torno a lo que hemos denominado *ignorancia intelectualizada*. La múltiple confluencia de factores, como el sistema educativo, inspirado por una Pedagogía triunfante en lo ideológico, el debilitamiento de la familia como fuente de construcción de conciencia, y el consecuente aumento de influencia de los medios de comunicación de masas en esa función, determina la propagación de una ignorancia no ya institucionalizada por la obligatoriedad creciente de la escolarización, sino *intelectualizada*, esto es, justificada y legitimada ideológicamente por medio de *argumentaciones* pseudocientíficas y, fundamentalmente, pedagógicas, fenómeno interiorizado por los propios sujetos escolarizados, que esgrimen catálogos de pseudoargumentos para justificar dogmas asumidos de antemano más que como resultado de un razonamiento construido. El vacío intelectual y conceptual es convenientemente ocultado por sistemas variables de tópicos que se muestran como referentes de la “libertad de opinión”. Un signo de ello es el hecho de que las discusiones intelectuales se han desplazado, banalizándolas, al ámbito masificado de los medios de comunicación, que acatan el paradigma de la estupidez popularizada, alimentada de lemas, soflamas o consignas más o menos ocurrentes y siempre dogmáticas, tras de las cuales no hay elaboración argumental alguna. Dicho de otro modo, no se censura ni se prohíbe el pensamiento. Se vacía de contenido, es desactivado, desplazándolo a un ámbito en el que resulta materialmente imposible, como la rueda que se ha salido del eje y no tiene ya elemento de enganche que permita su avance. Muy oportunamente, esto es lo que se ha llevado a cabo con respecto a la asignatura de Filosofía en la enseñanza media. Vaciarla materialmente en lugar de abolirla formalmente, e, incluso, por medio de su mantenimiento oficial (nominal) dentro de los planes de estudios.

El sistema educativo legitimado jurídicamente por la ley y doctrinalmente por la pedagogía dominante, cristalizado en el año 90 y del que forman parte las sucesivas reformas posteriores, que, en ningún caso suponen una revolución o giro, esto es, un cambio del paradigma, establece un significativo cambio terminológico: de *formación* o *instrucción* se pasa a hablar de *educación*⁵⁹¹. Este cambio terminológico obedece a la culminación del proceso por medio del cual el sistema escolar público se hace cargo, como núcleo de su labor, de la “educación” antes que de la “instrucción” de los jóvenes, o lo que es lo mismo, la formación intelectual y académica de los alumnos es sólo un objetivo secundario, relegado por la centralidad de educar individuos dentro de una sociedad ideológicamente determinada en base a unos postulados doctrinales ideológicamente determinados, por muy vagos, difusos o genéricos que puedan parecer. En este contexto, la jerga pedagógica empapa todo el lenguaje educativo oficial y, a su través y de la mano de las medidas jurídicas adoptadas, consolida ese debilitamiento de lo académico, cierta desconfianza hacia lo intelectual, sospechoso de tender a lo “elitista”, a lo “segregador”, a lo “selectivo”. La terminología administrativa es invadida enteramente por la terminología ideológica de la psico-pedagogía. En este sentido podemos caracterizar a la pedagogía como una especie de Teología de la postmodernidad, ya que esta disciplina se ha convertido, en las escuelas muy particularmente, en un gestor convenientemente *intelectualizado* de los sentimientos y las creencias, justo aquello que debía quedar fuera de la Academia, según la exigencia de Platón. Esos principios clásicos, platónicos, son relegados e, incluso, olvidados bajo la oleada del constructivismo (que en los 50 empieza aplicarse en Inglaterra y, en general, en el mundo anglosajón), que no deja de ser uno de los tentáculos del denominado pensamiento postmoderno. Cabe, aquí, recordar el ejemplo, no ya de Platón, sino de Marcelino Domingo, primer ministro de Instrucción Pública de la IIª República española (nombrado el 16 de abril de 1931), que habla de “la aristocracia de la inteligencia”⁵⁹²:

“La idea de la escuela única no es de hoy. Apunta, con claridad, insuperada, en la *República* de Platón. (...) Dice Platón que el alma de oro no es privativa de ninguna condición social; que se puede ser opulento y no tener el alma de oro; que se puede, en cambio, ser misérrimo y tenerla. (...) La finalidad de la escuela única es salvar las almas de oro y constituir con ellas la aristocracia que purifique y rijan la democracia.”⁵⁹³

“La escuela única atiende a estas dos finalidades: extiende la enseñanza a todos y posibilita la selección por el mérito.”⁵⁹⁴

“Una democracia subsiste por las aristocracias del espíritu que ella misma forja, y la producción de estas aristocracias es imposible y, por consiguiente, imposible la democracia, si ella no impulsa, facilita y ampara la selección. (...) Instruidos todos, la selección es un derecho del inteligente y un deber en el Estado que cifre en la inteligencia la jerarquía.”⁵⁹⁵

Lo cual nos lleva al problema de las conexiones entre educación y democracia. Si es mejor la democracia que otros sistemas de gobierno, la mera presentación objetiva, descriptiva, no valorativa, no dogmática, de sus características produciría ciudadanos demócratas. ¿Por qué, entonces, la necesidad de inculcar (adoctrinar) los “valores democráticos”? Aun más, ¿por qué una escuela “democrática”, si toda escuela, en tanto que transmisora de conocimientos, y no de doctrinas, lo sería? A mi juicio, el problema gira en torno a una paradoja esencial en las relaciones entre democracia y educación. Y es una paradoja que ya surge en Grecia con la aparición del fenómeno de la Sofística, según lo hemos presentado en la primera parte de este estudio. La democracia ateniense pone las condiciones materiales y estructurales para que se dé el salto a la democracia (por muy precaria que ésta fuera), pero al mismo tiempo, por su propia naturaleza, que permite la hegemonía de la enseñanza sofística y el desprestigio y condena de Sócrates, la democracia se acaba convirtiendo en el gobierno de la ignorancia y, en lógica platónica, de la servidumbre. Es decir, que, trasladado al ámbito educativo, se consigue (a través de procesos no teleológicos) un sometimiento mucho más eficaz por medio de una educación flexible, aparentemente democrática, volcada presuntamente en el joven, que es el protagonista de la educación, y que se acaba transformando en el monstruo que siempre tiene razón y que se destruye a sí mismo mientras los padres y psicólogos (y no pocos profesores) siempre encuentran alguna justificación para su comportamiento, que por medio de una educación mínimamente disciplinaria, la que impone la necesidad técnica (no moral) de unas condiciones materiales (no ideales) básicas para que el aprendizaje sea posible. No está de más recordar que también en las escuelas del Tercer Reich los alumnos eran los protagonistas, hasta el extremo de que sus profesores y padres estaban atemorizados, a expensas de ser delatados por ellos. Como decía Goebbels, “No dejéis que las generaciones viejas influyan en vosotros. Triunfaremos. ¡PUES LA JUVENTUD TIENE SIEMPRE LA RAZÓN!”⁵⁹⁶. No hay libertad sin la disciplina y el rigor que el conocimiento y los procesos racionales proporcionan. De ahí la dicotomía Matemáticas o Pedagogía. Las matemáticas son verdaderamente democráticas no porque el resultado de una ecuación sea sometido a votación, sino precisamente porque no puede votarse y cada uno ha de afrontarlo en igualdad estricta de condiciones. Sin embargo, existe un prejuicio *antiintelectualista* que invade la ideología imperante y la pedagogía en vigor.

En consecuencia, nos atrevemos a establecer una serie de propuestas orientadas a la descripción de un sistema educativo posible, materialista, no utópico, que sitúe en su médula la defensa de los recursos que hagan factible la mejor preparación académica e intelectual del alumno, aquélla que le hará independiente y que contribuya a combatir desde la escuela los fanatismos, en uno mismo y, por extensión, en la sociedad. Una verdadera enseñanza de calidad:

1. Entiendo la enseñanza fundamentalmente como instrucción. Es lo que he denominado *filomatía*, esto es, la sistemática disolución de prejuicios, dogmas, creencias, la destrucción de las proyecciones de los afectos sobre el pensamiento y el conocimiento, un trabajo posible gracias a la labor del profesor que no dicta sino que ofrece vías de cuestionamiento de lo establecido, de cuanto constituye la mentalidad del sujeto que aprende o de lo que le rodea. Una enseñanza, por tanto, no doctrinal, auténticamente laica (no como en el paradigma *logse*, sin ir más lejos, donde se habla, por ejemplo, de “conciencia democrática” (*LOE*), un claro ejemplo de esa Teología postmoderna a la que hemos aludido con anterioridad), entendida como estricta separación administrativa entre lo privado (*idiotia*) y lo público (*koinon*). Así, una enseñanza laica no puede ser sino aquella que se ciñe a lo académico, lo público, lo común. Y, consecuentemente, una actitud verdaderamente ética alimentaría una enseñanza individualista y egoísta, en el sentido aristotélico de *filautía*, no gregaria.
2. Por los motivos expuestos en el punto anterior, en una enseñanza como la que estamos describiendo sería imprescindible la supresión de cualquier asignatura doctrinal (incluidas algunas aparentemente no doctrinales, como *Ciencias del mundo contemporáneo*). Y, por lo que respecta a la controvertida *Educación para la ciudadanía*, sólo tendría sentido en el marco definido como una asignatura basada en el conocimiento de la Constitución, de la estructura de los poderes del Estado, en la mera presentación de los programas electorales de los diferentes partidos políticos para su lectura y estudio, etc., sin componente valorativo o ideológico alguno y sin el espejismo asambleario de los “debates” que no se sostienen sobre datos e información, y que, por ellos, generan la fatal ilusión de que se es libre porque nada impide expresar la propia ignorancia (la sacrosanta “libertad de opinión” en el aula).
3. Como consecuencia lógica de los puntos precedentes, la *filomatía* supone un posicionamiento contra el desprestigio de lo intelectual, cuyas raíces hemos encontrado en las fuentes aparentemente más dispares.
4. A su vez, presentados estos principios teóricos, ya carece de sentido que la entidad responsable del área educativa siga denominándose *Ministerio de Educación* por lo que se impone la necesidad de volver a la antigua denominación de *Ministerio de Instrucción Pública*.
5. Contra las campañas de índole moral propagadas por la administración. Es una enseñanza de calidad, de sólida instrucción académica, intelectual y técnica la que proporciona a los sujetos en proceso de formación la independencia que ninguna asignatura doctrinal ni campaña de buenas intenciones y propaganda estatal podrán lograr, muy especialmente a mujeres e inmigrantes y, en general, a personas con pocos recursos económicos, expuestos, por la falta de una formación que paliara esa escasez material, a la dependencia de otros.
6. Podría tenerse en cuenta, en la línea seguida en este texto, un posible examen al final de la secundaria y la urgente ampliación del bachillerato.
7. Ante el vaciado de la función docente y, por tanto, del papel del profesor, no puede sostenerse una enseñanza *filomática*, basada en la calidad de la formación académica, sin que el profesor cuente con un respaldo social y jurídico acorde con su función.
8. Y, por último, y en tanto que enseñanza radicalmente laica, no doctrinal, común, la educación descrita será anti-nacionalista, anti-idiotia. En España, el único

ámbito en el que no ha habido jamás consenso es el de la educación, hasta el punto de que ninguna ley educativa reciente ha sido aprobada con el apoyo de todas las formaciones políticas del parlamento. A ello se une el disparate absoluto y catastrófico de los nacionalismos hegemónicos idiotizando y tiranizando a generaciones de jóvenes en el marco de la escuela pública, lo cual no deja de ser responsabilidad última del Estado central. Esto recuerda a cuando se produce la Reforma Protestante (su más prestigioso pedagogo es Comenius, ya estudiado en estas páginas). Al hilo de la Reforma se proyecta una escuela en la que todos los niños aprendan a leer la Biblia en la lengua propia o materna, dejando la enseñanza de las lenguas clásicas a las elites. Bajo el manto retórico del izquierdismo actual se condena a la idiotez en lengua regional a chicos que no tienen más remedio que estudiar en la escuela pública, mientras los hijos de familias con recursos y, en especial, los hijos de los políticos que establecen esa enseñanza idiota para los demás, estudian en la enseñanza privada más cara, elitista, y en la lengua común, ésa que comparten unos 400 millones de personas.⁵⁹⁷

Los tres ejes que marcan según nuestro análisis la pedagogía totalitaria (el antiintelectualismo, el igualitarismo y la efebología) aparecen también en la historia educativa española.

En España, la historia de la educación sigue un movimiento pendular de reacción. Pero, como el péndulo, aunque oscile de un extremo a otro, cuelga de un solo punto (la tríada axial que acabamos de recordar), en la medida en que esas tres características están vinculadas entre sí, como ya hemos adelantado. La educación en España ha adoptado, retóricamente, al menos, en su documentos legislativos y doctrinales, diversas formas, pero ha sido, en general, antiintelectual e ideológica, sin perjuicio de que los distintos planes de estudios, independientemente del componente doctrinal, ofrecieran condiciones de formación y exigencia académica muy distintas en cada caso, si bien también responden a una tendencia paulatina a la reducción del peso de lo académico (con una significativa pero imparable prolongación progresiva de la etapa obligatoria y la correspondiente reducción del bachillerato o etapa postobligatoria). Y, en tanto que pedagogías “revolucionarias”, han sido efebológicas. La actual, en su condición de relativista y demagógica, es igualitaria no selectiva (sí lo fueron las primeras leyes de la república y del franquismo) y efebológica.

Es seguramente el segundo eje de la tríada (el igualitarismo) el que más ha oscilado, ya que, propiamente, sólo la LOGSE (aunque con precursores, como la ley del 70, con Franco aún en vida) ha sido igualitaria, según hemos definido igualitarismo, en el sentido de desterrar, como un tabú, cuanto pudiera sospecharse próximo a cualquier tipo de selección.

El hecho que parece decisivo en este asunto es el tránsito de la instrucción a la educación, entendiendo por instrucción la transmisión de conocimientos y por educación la subordinación de los conocimientos a la formación moral e ideológica del alumno. Este paso podría situarse históricamente entre las primeras medidas en materia educativa tomadas por el primer gobierno republicano, a partir de abril de 1931, y el primer plan de estudios del Franquismo, en septiembre de 1938, de la mano de Pedro Sainz Rodríguez, primer ministro de Educación del régimen de Franco. De hecho, la propia denominación del Ministerio cambia en este momento, según hemos ya reseñado. Pasa a denominarse *Ministerio de Educación Nacional*, en sustitución de la denominación de *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, vigente desde su creación en 1900. Es como si el Estado español hubiese llegado a una fase en la que, tras los vaivenes ideológicos y legislativos, desembocase en una estabilidad, impuesta tras la victoria militar, garantizada al fin por un

sistema educativo fundamentalmente educador y sólo en segundo término instructor. Sin embargo, conviene recordar que, al menos en el terreno de la aportación teórica, ese paso (de *instrucción* a *educación*) aparece ya formulado por la *Institución Libre de Enseñanza*, fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos⁵⁹⁸, que es un referente para los responsables pedagógicos del primer gobierno de la Segunda República⁵⁹⁹. Y si bien la República conserva el término *instrucción* en la denominación del Ministerio, explícitamente apuesta por la *educación*:

“El maestro no olvidará nunca que si tiene ante sí en cada niño a un ser a quien ha de instruir, tiene sobre todo ante sí a un ser a quien ha de educar. El maestro ha de ser fundamentalmente un educador. Ha de llegar hasta el fondo íntimo de la personalidad infantil, favoreciendo, ayudando, contribuyendo a que esa personalidad alcance libremente su plenitud.”⁶⁰⁰

Como, por otro lado, también hacen el franquismo:

“Yo espero que la nueva España sabrá formar hombres con cultura moral y con cultura intelectual; pero hemos de conceder la prioridad a la formación moral de los elementos docentes de la juventud.”⁶⁰¹

Y la LOGSE:

“En esa sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente.”⁶⁰²

Y, sin embargo, a pesar de que parece vislumbrarse una tendencia general, común a los tres casos ejemplificados, a coordinar políticamente los sistemas educativos dentro del engranaje de sistemas gubernativos desarrollados y con un sesgo ideológico muy acentuado, particularmente en los momentos más críticos (inestabilidad política, antagonismo social, incluso, guerra civil), hay similitudes significativas en los dos primeros que no se dan en el tercero, lo cual nos lleva, por decirlo ya, al tránsito de la educación ideológica o doctrinal al relativismo LOGSE.

La base teórica de la pedagogía LOGSE es, como ya hemos indicado, el constructivismo⁶⁰³. Esta corriente consume un desplazamiento que conduce a un error conceptual. Este error consiste en trasladar al ámbito de lo moral y de lo ideológico lo que pertenece al campo de las condiciones técnicas de la enseñanza. La enseñanza, como técnica que permite la formación intelectual, requiere, como cualquier técnica, unas condiciones materiales sin las que tal actividad no es posible. Esas condiciones de posibilidad no son, por tanto, morales o ideológicas, sino técnicas. El silencio en un aula nada tiene que ver con autoritarismo o despotismo alguno, sino con la imposibilidad material de aprender nada en un ambiente de ruido, algaradas y frenesí.

Este paso del adoctrinamiento al relativismo se produce porque es el movimiento más fácil, frente a los obstáculos que representa la *filomatía*⁶⁰⁴ como artificio, del mismo modo que en física se impone el modelo de Einstein sobre el de Newton, porque el movimiento elíptico es el más sencillo en un Universo curvo y prescinde por tanto de intrincadas explicaciones de corte más metafísico que Físico (como la justificación kepleriana de la órbita elíptica en función de la imperfección consustancial a la materia o el recurso newtoniano al éter). En nuestro caso una

normativa concreta ejemplifica este argumento modélicamente: ante la imposibilidad de repetir más que una vez por ciclo (*LOGSE*, capítulo 3º, Artículo 22; *Proyecto*, Parte III, §8.13., pág. 20), el movimiento más sencillo es no hacer nada. Así, como en Física, no hay que explicar por qué no se estudia. Ahora lo que hay que explicar es por qué hay individuos que sí estudian, ante la evidencia de que no hace falta para aprobar. La dicotomía clásica reaparece en toda su crudeza: La enseñanza como naturaleza (el optimismo antropológico de Rousseau) o como artificio (Platón, Locke o el pesimismo antropológico). El resultado patente de este marco jurídico y social es la tiranía de la adolescencia, ese invento de las sociedades desarrolladas y de la Teología postmoderna (la psicopedagogía), tiranía que tiraniza al que la padece y a los demás, y, en consecuencia, la infantilización social o generacional, que deja expuestos a la indefensión a huestes de sujetos sin más formación que la suministrada por los medios de masas.

Esta confusión que traslada a lo ideológico las cuestiones técnicas tiene como correlato necesario la confusión que traslada a la enseñanza parámetros políticos que no pertenecen a ese ámbito: así, se pretende construir una supuesta escuela democrática en lugar de una escuela técnicamente preparada para propiciar una sociedad democrática. En este punto, la clave aparece en la forma del mito de una democracia “natural” o “espontánea”, que anidaría en los jóvenes por el mero hecho de serlo (como en ellos reside también la semilla de la revolución socialista o nacionalcatólica: efebolatría⁶⁰⁵). Del mismo modo se formula una supuesta igualdad de derechos (no de deberes) frente a una igualdad de oportunidades (o igualdad de partida)⁶⁰⁶.

Si se parte de la base de que se pretende una escuela para una sociedad democrática, además de definir educación y democracia, habría que preguntarse cómo es posible, si es que es posible, una enseñanza de calidad que sea simultáneamente democrática, es decir, no discriminatoria, universal.⁶⁰⁷

En este contexto, el papel del profesor (que encarna la función de la sociedad en la escuela) ha quedado reducido a una función de orden público, por lo que la labor docente (*filomática*) ha sido vaciada, imposibilitada, desactivada.

En una escuela pública con semejantes características son los sujetos sin recursos económicos (condenados a la enseñanza estatal) los que se ven reducidos a mano de obra barata o sin cualificación, cuando no a la marginalidad, mientras que aquellos con recursos suficientes desembocarán en la escuela privada, y ello por razones materiales (económicas, sociales), no psicológicas (elección, preferencias). Bajo la retórica del progreso, la igualdad y la solidaridad se condena a los individuos de las clases menos desahogadas a la ignorancia, la dependencia y la miseria intelectual, humana y social.

El mito de la escuela democrática.

En este contexto, se consolida el mito de la escuela democrática, mito que contribuye a institucionalizar y legitimar esa tendencia educativa que estamos describiendo perpetuada bajo el paradigma de la Pedagogía postmoderna, que procede al vaciado de la instrucción.

Este mito se construye invirtiendo la concepción que, en el caso español, ofrece al respecto la Constitución de 1812, en cuyo artículo 25, ya comentado, se presenta la necesidad que una democracia en construcción tiene de ciudadanos instruidos en unos rudimentos básicos, como leer y escribir. Supuestos estas destrezas, la

pedagogía postmoderna edifica el mito de la escuela democrática sobre la base de la libertad de opinión y aun de afectos, y el igualitarismo indiscriminado.

Por ello, señalaremos los parámetros que nos permitan definir el carácter mítico de la escuela democrática:

Libertad: libertad afectiva implica dependencia efectiva. Frente a ello, entendemos la libertad como conocimiento e independencia intelectual y, por tanto, social, económica e, incluso, afectiva.

Igualdad: igualdad afectiva implica desigualdad efectiva. Frente a ello, oponemos la igualdad de partida o *isonomía*. La razón no discrimina más que al que no se atreve a pensar (*Sapere aude!*)

Universalidad: la universalización de los afectos implica elitización del conocimiento, es decir, universalización formal y elitización material, mera masificación uniformadora, propagación de la ignorancia servil. La universalización efectiva, material, radica en la propagación de la razón común, en la activación o excitación *filomática* de las potencialidades genéticas de las que el sujeto racional está dotado.

Por expresarlo con brevedad acaso algo imprecisa: Democratizar los afectos conduce al fascismo. Democratizar la inteligencia conduce a la democracia.

En este plano, la ya reseñada paradoja entre enseñanza aristocrática (académica) y sociedad democrática (en Platón y en Marcelino Domingo: “la aristocracia de la inteligencia”) es soslayada por el mito de referencia.

La enseñanza democrática o igualitaria constituye un mito producto, como cualquier otra ideología, de su época. Así, del mismo modo que sólo una sociedad capitalista puede producir sistemas de ideas socialistas, como bien sabía el propio Marx, sólo las sociedades opulentas de mediados de siglo XX en adelante han podido producir una pedagogía que se define a sí misma como innovadora, liberadora e igualitaria. Este mito consiste en suponer que cualquier institución de una sociedad democrática (cualquier parte o engranaje del sistema, la escuela en el caso que nos ocupa) ha de ser democrática por separado, entendiendo además por tal cosa la supresión de las relaciones jerárquicas y de las decisiones tomadas sin la consulta del beneficiario, aquí el estudiante. Pero una sociedad democrática no se forma por la unión de partes democráticas, sino por la unión de resortes que, combinados, permiten condiciones de democracia, igual que los fonemas que componen una palabra no tienen significado por separado sino sólo en su correcta combinación sintáctica. Para afrontar los posibles argumentos que recurran a la pedagogía republicana española, cabe recordar que ésta tenía clara la selección por la inteligencia y el estudio como procedimiento no democrático para producir democracia, sin perjuicio de los resultados reales de tal fenómeno:

“La escuela única atiende a estas dos finalidades: extiende la enseñanza a todos y posibilita la selección por el mérito.”

Y:

“Una democracia subsiste por las aristocracias del espíritu que ella misma forja, y la producción de estas aristocracias es imposible y, por consiguiente, imposible la democracia, si ella no impulsa, facilita y ampara la selección. (...) Instruidos todos, la selección es un derecho del inteligente y un deber en el Estado que cifre en la inteligencia la jerarquía.”⁶⁰⁸

La claridad de la expresión “Una democracia subsiste por las aristocracias del espíritu que ella misma forja” no puede llevar a engaño. Una aristocracia de la formación (una escuela selectiva) sería la única base posible de la democracia. Así, a la inversa, una democratización de la ignorancia (una escuela no selectiva, con niveles de exigencia académica ínfimos) no puede producir otra cosa que sociedades oligárquicas en las que quienes tienen capacidad pero no dinero o influencia quedan relegados a la mediocridad.

El progresivo monopolio ideológico del idealismo democrático ha producido la incorporación de paradigmas contestatarios, propios del plano de la política (contra el Estado o el Sistema) al plano de la escuela (contra el profesor o la institución). El ejemplo es la aplicación de los lemas de mayo del 68, pensados “para la calle”, al ámbito escolar, donde su ejercicio puede tener consecuencias distintas. El resultado fue que la utopía traspasó las fronteras de la acción y el discurso políticos y se adentró en las aulas. El brazo ejecutor de ese tránsito fue la Pedagogía, versión pseudotécnica de las ideologías emergentes. Pero su carácter técnico es mítico, ilusorio, ya que se reduce en realidad a una jerga para iniciados formada por términos vagos, difusos, cuando no abiertamente vacíos o sin definir y expresiones carentes de significado preciso (“aprender a aprender”, “el interés de los alumnos”, “metodología activa”, “comprensividad”, “diversificación”, “flexibilidad curricular”...), y se adentra en terrenos más propios de una burda Metafísica postmoderna o de una mediocre Teología finisecular construida a partir de dogmas ideológicos, no técnicos. Esta sofisticada retórica encubre una deriva relativista que logra la sumisión de los educandos al proceder a la depauperación del conocimiento (“excesivo academicismo” es una fórmula insistente en el ámbito jurídico y programático *LOGSE*), hecho consumado por medio de la supresión de quien desempeña la función de transmisor de conocimientos, carente ya de esa autoridad. La retórica de corte utópico e igualitario produce niveles ínfimos de instrucción en las masas incorporadas a la sociedad en plano jurídico (formal, no real) de igualdad. Pero esas masas no pueden dejar de serlo, para ser ciudadanos *átomos* (individuos), si la enseñanza que padecen los condena a la dependencia técnica y a la penuria intelectual, expuestos y desarmados ante las consignas de los medios masivos de formación de conciencia.

Por ello, merece la pena pararse a pensar en la siguiente pregunta: ¿Puede una sociedad económica y democráticamente precaria, o abiertamente dictatorial, producir una enseñanza de calidad? Y, principalmente, ¿puede, a la inversa, una sociedad opulenta y democráticamente asentada, al menos en apariencia, producir una enseñanza de calidad? La realidad es que bajo las condiciones materiales de las sociedades opulentas de fin de siglo, y muy en particular la española, la educación ha incorporado principios ideológicos y doctrinales, y ha derivado hacia un relativismo devastador. (Empleo el adjetivo devastador no en sentido valorativo sino descriptivo: el relativismo es un absoluto en el que queda anegada y negada toda posibilidad de un lenguaje común, es decir, la racionalidad como campo de la discusión entre iguales, fundada por los griegos; el relativismo devasta la posibilidad de un pensamiento que no sea subjetivo y, por tanto, simplemente aceptable, rechazable o incommunicable, pero no criticable según los criterios comunes de la razón humana).

¿Se podría haber sido innovador sin necesidad de destruir la institución escolar como tal, esto es, como estructura de formación técnica y académica de futura mano de obra cualificada y de futuros agentes de las democracias representativas? Acaso el desastre de la 2ª República, por un lado, y el carácter doctrinario de la escuela franquista, por otro, abortaron esa posibilidad, en alguna medida. En todo caso, se ha procedido a esa destrucción por medio de la desaparición de la función *profesor*,

y a ésta por medio de su vaciado legislativo. Tal medida tiene fecha: 1990, año en que fue aprobada la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Al introducir en la escuela los tópicos del idealismo democrático no se ha conseguido erigir una escuela democrática, sino que la escuela en sí misma ha sido disuelta. La escuela es condición necesaria, pero no suficiente, para la democracia. Dicho de otro modo, una sociedad sin escuela no puede ser democrática, aunque no toda sociedad con escuela sea democrática. En España, en particular, se pasó del dogmatismo al relativismo (con el puente de la ley del 70, por cierto). Nadie pareció recordar la posibilidad de una escuela platónica, una escuela republicana al estilo de la que Condorcet propone en los albores de la Revolución Francesa y la demolición del *Ancien Régime*.

Da la impresión de que las palabras asustan y por eso no se definen. Así, es preferible introducir las palabras libertad e igualdad en la escuela, sin precisar qué quieren decir con un mínimo de rigor, y ahuyentar de la misma las palabras autoridad y jerarquía, como si estuvieran malditas, contaminadas ideológicamente por tiempos pretéritos. Pero no hay manera de conseguir un mínimo de igualdad material entre los ciudadanos, sin la que la igualdad jurídica es pura metafísica y coartada del Estado, si la escuela no transmite conocimientos en unas condiciones técnicas dadas (no morales o ideológicas) que no son viables sin la jerarquía biográficamente provisional que separa a docente de discente, jerarquía que, como ya ha sido expuesto, es condición de posibilidad del proceso de enseñanza y que precisa ser garantizada jurídica y políticamente en el ámbito restringido de la institución escolar. Para producir igualdad material y libertad real (la independencia personal, social y económica que el conocimiento proporciona) la escuela no puede ser igualitaria y libertaria. Una escuela igualitaria y libertaria acaba siendo tiránica y produce tiranía. Un ejemplo de esto es el mantra pedagógico del interés del alumno. Cuando este interés es mayoritariamente (en número o en influencia dentro del grupo) no estudiar e, incluso, boicotear la clase, y no por maldad natural o generacional, sino por predisposiciones biológicas y condicionamientos sociales, el interés minoritario de estudiar queda abortado. Así, el interés por aprender de unos pocos parece no ser del interés de esa pedagogía tan “interesada” por los “intereses del alumno”.

Adversus pedagogos

Se cuenta que cuando Euclides acudió a Tolomeo para presentarle los *Elementos*, éste le pidió un modo más sencillo para aprender Geometría. La respuesta de Euclides fue “No hay caminos reales [*basilikén*] a la Geometría”.

Como oportunamente recuerda el profesor Bueno⁶⁰⁹, esta respuesta se sitúa en el punto exacto de confrontación de la racionalidad contra dos enemigos: el elitismo de la aristocracia, que, ante el problema geométrico o matemático, carece de privilegios para su resolución y tiene que seguir el mismo camino que todo ser racional; y el relativismo de la masa, que se cree libre por poder opinar, sin esfuerzo, de aquello que ignora e, incluso, califica como elitista el esfuerzo del conocimiento (el esfuerzo del concepto, que decía Hegel), esfuerzo que todo ser racional ha de realizar para conocer, pero, al mismo tiempo, esfuerzo que todo ser racional *puede* realizar, sin discriminación previa.

Así, una verdadera enseñanza racional (platónica, diríamos) se erige contra la tendencia pendular hacia el aristocratismo (premoderno) y el relativismo (postmoderno). En esa encrucijada crítica, precisamente, se encuentra la enseñanza en nuestro país, como producto de la transición pendular de un modelo al otro. Ésta es en gran parte la columna vertebral de nuestra tesis.

En los últimos años han sido publicadas diversas obras en las que se aborda esta crisis. Uno de los casos más claros lo constituyen los libros de Ricardo Moreno Castillo.

El primero fue publicado en forma de libro después de que corriera por la Red y gracias a su difusión. Se trata del *Panfleto antipedagógico* (Barcelona, Lector, 2006), celebrado y, mejor aun, denostado por los defensores de la Pedagogía vigente. De esta polémica se alimenta el texto, en la mejor tradición del panfleto, esto es, del escrito teórico de combate, que polemiza con sus detractores. En esta misma línea se construye su segundo libro sobre el tema: *De la buena y la mala educación*.

El texto nos interesa particularmente porque, con rigor analítico y lucidez lógica de matemático, se dedica a comentar los textos de quienes defienden los postulados básicos de los que se nutre el sistema educativo actual. Para ello, recoge, en particular, declaraciones y textos de quienes atacan directamente su trabajo y a su propia persona (con el ya inevitable calificativo de “nostálgico”, por ejemplo, o de “mal profesor”), y procede a continuación a la demolición dialéctica de las pseudoideas que plantean esos textos y, de paso, de los tópicos, absurdos, falsedades y contradicciones más recurrentes de la pedagogía oficial, revelando su naturaleza sofisticada:

“En ambientes educativos circulan muchas frases y dichos muy hermosos en apariencia, (...) que suenan tan bien que provocan antes el asentimiento fervoroso que la reflexión. En cualquier congreso sobre educación es muy fácil arrancar un aplauso diciendo «la escuela es el reino de la diversidad», «al niño lo educa toda la tribu», «no podemos seguir enseñando como hace cien años» o «la escuela es el reflejo de la sociedad». Pero si antes de aplaudir respiramos hondo y examinamos estos dichos con más de atención, veremos que están vacíos en el mejor de los casos o son rigurosamente falsos en el peor. Y como muchos de quienes enarbolan estas banderas están haciendo mucho daño a la educación, merece la pena molestarse en desmontarlas cuidadosamente.”⁶¹⁰

Su armamento es el “sentido común”, que yo prefiero denominar, rigor lógico, basado en el principio de no contradicción, en el principio del tercio excluso y demás postulados de la lógica, y que pone en marcha de un modo llano, directo, sencillo y con gran humor.

El primero responde a la necesidad de exponer, apoyado en el razonamiento lógico, lo elemental, que ha quedado oscurecido por lo refinado y eficaz de la retórica al servicio de la Pedagogía triunfante y sepultado bajo los fuegos de artificio de la oratoria sofisticada contemporánea.

El segundo (heredero de la ironía socrática) tiene como función, no entretener o divertir, aunque lo logre, sino poner de relieve lo disparatado de las ideas sometidas a crítica (pp. 113, 143):

“Sería bueno que miraran hacia atrás, aun a riesgo de parecer nostálgicos, y recordaran lo que era este país no hace muchos años. Comprenderían que, aunque todavía quede mucho por hacer, incluso los inmigrantes están en mejores condiciones de escolarización que las que tenían antes muchos niños españoles. ¿Añoramos los tiempos en los que sólo estudiaban los de las clases media y alta? El señor Esteve Zarazaga no sabe lo que dice. Añoramos los tiempos en los que los hijos de obreros, marineros y labradores encontraban en el instituto el ambiente de estudio que no tenían en casa, los tiempos en los que podías prestar ayuda a los alumnos con dificultades

porque los más alborotadores estaban controlados, los tiempos en los que no se engañaba a los chavales pasándolos de curso con ocho asignaturas suspendidas, los tiempos en los que los derechos del que quería aprender estaban por encima del que boicoteaba la clase, y los derechos del alumno agredido por encima de los del alumno agresor. Los tiempos, en definitiva, en los que la cháchara de expertos, orientadores y pedagogos no interfería con el buen sentido de las abuelas.”⁶¹¹

A su vez, Moreno Castillo emplea el método clásico (constante en Platón) que consiste en plantear los términos del problema, el de la enseñanza en este caso, en otras actividades, muy en particular, en el ámbito de la medicina. El resultado pone de relieve situaciones que serían juzgadas como absurdas en un caso pero que no se consideran tales en el otro.

“La cita de Ayuste transparenta tan claramente esta preocupación por la corrección política que casi da risa, parece una caricatura de sí misma. Sostiene que ya no hay que pensar en «sujeto-profesor que transforma a los objetos-alumnos "sacándolos de su ignorancia"». De acuerdo, el alumno no es un objeto, es un sujeto (aunque nunca he oído a nadie defender lo contrario), pero siempre pensé que la obligación del profesor-sujeto consistía, precisamente, en sacar de su ignorancia al alumno-sujeto. Vaya, si al final de curso no son mis alumnos algo menos ignorantes en matemáticas de lo que eran al comenzar, la única posible salida honrada sería la de pedir la excedencia como profesor y poner un puesto de chufas. Claro que a lo mejor tampoco es tarea del sujeto-médico sacar de su enfermedad al sujeto-paciente. A juicio de este señor, el aprendizaje se realiza mediante comunidades educativas que aprenden colectivamente a través de un diálogo en el que cada una de las personas que participan contribuyen desde la diversidad de su propia cultura». Esto es una solemne necedad, aunque suene precioso. (...) ¿Qué tendrá de malo que el profesor trate de sacar a los alumnos de su ignorancia, aprovechando la feliz circunstancia de que sabe más que ellos, por encima de sus diversidades culturales?”⁶¹²

Acaso el tópico de mayor relevancia, y del que derivan casi todos los demás, sea el del igualitarismo y el del presuntamente inevitable descenso de calidad en una enseñanza universal. Sin embargo, bajo la ilusión de un igualitarismo que es meramente formal o retórico, este relativismo pedagógico triunfante enmascara, por medio de su jerga para iniciados, un elitismo y un racismo reales:

“Por estas razones, esa obsesión por la diversidad en la escuela es irrelevante: si una práctica educativa es buena, es buena siempre y para cualquier alumno. (...) ¿Hay algún tipo de alumnos a los cuales, por alguna característica psicológica, racial o cultural, les convenga más una explicación rápida y confusa y una pizarra desordenada? (...) ¿Existe algún género de estudiantes para los cuales sea más educativo decirles que ellos no tienen que esforzarse nada y que si las cosas no salen bien la culpa es siempre del sistema?”⁶¹³

Lo cual nos conduce de nuevo a Euclides y a las olvidadas bases de la racionalidad puesta en juego por los griegos, ese oasis excepcional que enfrenta matemáticas a pedagogía.

Crítica de la Pedagogía como técnica, como discurso y como institución

La pedagogía, en tanto discurso o retórica, y aun más, como institución, se construye sobre el vacío de contenido (material) y el tejido de una jerga (formal) hecha de pseudoideas y términos que no designan nada por carecer de definición precisa. Es una superestructura que opera como dispositivo de poder. Es el “experimento”, si no la culminación, del control de masas sin necesidad de disciplina ni coerción. Ante la pérdida de vigencia mediática, de operatividad de la Teología, ésta es sustituida por el dispositivo discursivo capaz de hacerse cargo de la oratoria relativa a las creencias, con eficacia mediática en sociedades no elitistas, pletóricas o masivas (postmodernas). Esta institución opera con una serie de dogmas (corpus doctrinal) que no resisten análisis teórico alguno y construye el discurso (como la sofística) a partir de ellos por medio de circunloquios, divagaciones, vaguedades, obviedades e imprecisiones y, fundamentalmente, elucubraciones sobre el ámbito de lo psicológico (recetas psicológicas o de “autoayuda”), terreno metafísico (indemostrable) y meramente subjetivo, no operativo, por tanto, en el orden del análisis teórico. El recurso sobre el que se construye la Pedagogía como institución, erigida en Saber oficial, de carácter casi sagrado, es la confección de una jerga vacía, reservada para iniciados, que se presenta como “Ciencia” de la educación. De ese modo, no encuentra obstáculos para operar como mecanismo de consolidación de la sumisión consentida. El discurso de la Pedagogía se construye sobre ese tránsito metafísico, injustificado desde la más elemental racionalidad finita, de la mera técnica de transmisión de conocimientos entre individuos humanos a Sabiduría de salvación que los sacerdotes poseedores de los arcanos del alma humana comparten graciosamente, siempre lejos de las aulas, con los pobres artesanos condenados a vérselas con la dura realidad diaria en las clases de enseñanza media. Como discurso hegemónico, la Pedagogía habría ingresado en las escuelas en posición jerárquica a través de los gabinetes psico-pedagógicos y encubierto la crisis de la Institución escolar, que pasa a atender necesidades demográficas.

Para la Teología hace falta un aparato teórico heredero del pensamiento griego que, por su propio desarrollo, entra en crisis en los inicios del Renacimiento. A partir de ese momento, se inicia un lento tránsito que culmina en las sociedades de masas en las que la teología para elites o las narrativas mitológicas para las no alfabetizadas ya no tiene influencia (poder) y es sustituida por otros discursos confeccionados para su eficacia sobre las masas alfabetizadas (con conciencia jurídicamente reconocida de “conocimiento” por el carácter obligatorio y estatal de la enseñanza) pero no especializadas. Al ser grupos integrados en los sistemas de enseñanza reglada (pública) han de ser formadas según esas bases, en niveles acotados de instrucción y sobre el relativismo dogmático en lo relativo a lo común (político). De ahí el desplazamiento del concepto al afecto, y el vaciado tendencial de los contenidos del conocimiento, que tiende a ser banalizado o relegado de modo más o menos explícito según lo permita la eficacia del discurso.

El sistema se ajusta a su propio desarrollo generando los dispositivos que funcionen y lo mantengan. La pedagogía en las sociedades opulentas del fin del XX y principios del XXI es uno de ellos.

Algunos puntos característicos de esta institución son:

- La docencia como sacerdocio, derivado del componente teológico de la pedagogía ya explicado y que es heredero directo de la *ILE* en España y, en general, del protestantismo rousseauniano (ver apartado 1 de este estudio). Esta concepción metafísica de la función profesor le supone una capacidad

sagrada, de salvación (pues eso es la educación moral) que desborda su ámbito técnico.

- La contaminación ideológica de los términos pedagógicos, que se presentan como técnicos pero encubren en realidad postulados ideológicos, generados por una institución que no restringe su discurso al ámbito estrictamente técnico que sería su competencia.
- La falacia del aprendizaje a partir de los “conocimientos” previos (constructivismo). Este postulado produce la confusión entre las disposiciones psicológicas del sujeto, a las que el discurso oficial se refiere cuando impone partir de ellas para que tenga lugar el proceso del aprendizaje, con las capacidades racionales, intelectuales (comunes, genéticas), en función de la concepción del proceso que hemos esbozado en la primera parte de este estudio a partir de la noción la platónica de *anamnesis*.
- La incidencia del sobrepoblamiento de las sociedades desarrolladas en sus sistemas educativos: en sociedades de masas y mediáticas basta una elite formada para desempeñar los cargos de gestión y responsabilidad política y financiera. Las masas inmersas en el sistema público se ven abocadas a una educación sin calidad pero que mantiene la imagen de servicio público universal, imagen que oculta el resultado discriminatorio real. Este aspecto será abordado en el siguiente párrafo: La escuela basura.
- Distinción tópica entre ser y deber ser, que ofrecería dos fases de la pedagogía. En la realidad de la pedagogía de segunda mitad del siglo XX, entendida como institución objetivamente operativa y hegemónica en el campo de la enseñanza en Europa, el primer paso (o fase teórica) queda desenfocada al carecer de una precisa definición de su objeto de estudio y basarse, al mismo tiempo, en una idea confusa del sujeto discente, en la que se mezclan clases de operaciones y de experiencias del sujeto que deben diferenciarse en el análisis. En su fase práctica, introducida la disciplina en los centros de enseñanza como una suerte de comisariado educativo que supervise la labor docente, la pedagogía funciona como resorte esencial en pos de esa sociedad diseñada previamente.

La pedagogía se construye como discurso hegemónico sobre la destrucción de la Enseñanza pública. Su resultado es lo que hemos denominado Escuela basura:

La escuela basura

Tras la Segunda Guerra Mundial, el proceso de masificación de la enseñanza pública se convierte en un mecanismo de supervivencia de las sociedades europeas, afectadas por un notable impacto demográfico en la franja de edad más productiva. Tal mecanismo, que suele aparecer convenientemente envuelto por la retórica al uso que más rentable sea en cada contexto (y bajo denominaciones más amables: “universalización”, “democratización”...), no procede de la naturaleza bondadosa de las elites políticas que gestionan los resortes de poder en Occidente, inspiradas por una suerte de espíritu democrático y humanitario, sino de las exigencias que la realidad socioeconómica tras la guerra impone⁶¹⁴.

Alcanzada la recuperación económica y demográfica, la masificación de la enseñanza pasó a ser un problema más que una solución. En tales circunstancias, el número de

licenciados empezó a constituir un excedente que empujó al sistema a un ajuste. Este ajuste no podía ya asumir una vuelta atrás por medio de la cual se frenara o limitara la “democratización” de la enseñanza pública, incluso en la fase superior o universitaria. La denominada universalización de la educación era un dogma arraigado en las sociedades europeas de la segunda mitad del siglo XX que, después de haber sido una de las causas materiales para la recuperación económica indicada antes, adopta a continuación su revestimiento formal, ideológico, como eco retórico de una medida técnica. Es decir, esa artimaña tan frecuente de mostrar como decisión moral lo que es una causa material. Como diría Marx, de la fuerza al derecho o cómo hacer de la necesidad virtud. Que tal retórica fuera asumida por la práctica totalidad del espectro parlamentario o ideológico y aun reivindicada por las fuerzas autodenominadas progresistas o izquierdistas no hace sino desvelar el vacío teórico del discurso político postmoderno, mero formalismo determinado por causas materiales que esa misma carcasa retórica oculta o falsea o distorsiona. La solución adoptada en el ámbito escolar para garantizar la lógica funcional del modelo productivo fue universalizar la ignorancia. Asegurada la producción de las elites necesarias para asumir las decisiones de la alta administración (económicas, políticas, científicas, tecnológicas, etc...) y bendecida la medida por la sofística “democrática” al uso, los centros de enseñanza públicos, que recogen el excedente demográfico indicado, se vieron paulatinamente abocados a una pauperización y, en fase posterior, a un vaciado de sus funciones técnicas, pasando a desempeñar funciones de orden público y cobertura mediática para el propio sistema. Es decir, el papel asumido por los sistemas educativos públicos fue la producción masiva de ignorancia, y sus destinatarios, las masas integradas en las democracias convencionales. En España, este tránsito fue consumado legislativamente, como ya hemos comentado, por la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (L.O.G.S.E.), de 3 de Octubre de 1.990.

Un libro recientemente reeditado en español, *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*, de Jean-Claude Michéa⁶¹⁵, aborda este problema crucial, común a la Europa occidental de la segunda mitad de siglo, aunque con diferencias no desdeñables. El caso que el autor trata preferentemente es el francés, pero su dictamen pretende dar cuenta de una deriva estructural de la que nos hacemos eco:

“los actuales progresos de la ignorancia, lejos de ser el producto de una deplorable disfunción de nuestra sociedad, se han convertido en una condición necesaria para su propia expansión.”⁶¹⁶

En sociedades fantasmales (mediáticas) la producción de conciencia y de subjetividad corresponde a instituciones técnicamente insuperables: los medios de comunicación de masas. Ante ellos, la escuela queda como un residuo que se limita a confinar a grupos de sujetos condenados a carecer de armamento intelectual de defensa frente a las consignas y lemas construidos en la ausencia total de soporte teórico o conceptual. A diferencia de la sumisión de los súbditos de otras épocas o geografías, la actual es poliédrica y se erige, no sobre un dogma monolítico, sino sobre la ausencia de ideas, sobre el vacío intelectual, sobre un lodo relativista de confusión casi total. Así, los mecanismos de poder habrían alcanzado el grado de perfeccionamiento que consiste en producir sumisión sin necesidad de recurrir a la coerción explícita por medio de un ilusorio tipo de “libertad” nominal. Proscribir la palabra disciplina (confundida con límite o ausencia de libertad) y apropiarse, sin definirlo con un mínimo de rigor y precisión, del término “libertad”, se mostró como la táctica más eficaz. Aplico el adjetivo “ilusorio” a este tipo de “libertad” porque, aun siendo meramente formal, está jurídicamente reconocida, del mismo modo que la ilusión del conocimiento se deriva, no de un fenómeno psicológico más o menos extendido estadísticamente, sino de la sobreabundancia de información y del estatuto jurídico de la universalidad de la enseñanza unidos a la inexistencia de los

instrumentos necesarios para el pensamiento racional y crítico. Esta “libertad” es, en definitiva, la libertad de los afectos, que no requiere disciplina, la libertad de la esclavitud. Pero, liberando afectos no se libera al individuo, sino que se somete en él la inteligencia (única fuente de libertad verdadera), convenientemente desplazada en aquella institución (la escuela) cuya tarea consistía, precisamente, en fomentarla. Democratizar las pasiones conduce a la demagogia (y eventualmente a la barbarie en sus diversas variantes). Democratizar la inteligencia hace posible la democracia:

“Es obvio que esta conciencia [la conciencia de la libertad] suele ser ilusoria. Cuando simplemente se niegan las prohibiciones explícitamente designadas por una cultura y cuando su transgresión declarada se convierte en la forma principal de aceptarlas (Chesterton dijo que, en la actualidad, a nadie se le ocurriría blasfemar contra Thor u Odín), lo que estamos abocados a vivir no es, en ningún modo, la feliz Arcadia anunciada por los discípulos más simplistas de Reich, sino, por el contrario, la tiranía del inconsciente que puede hacer de un ser humano el peor de los esclavos.”⁶¹⁷

Muy significativamente, Michéa, que dice defender un “anticapitalismo conservador”, señala cómo han sido políticas de “izquierdas” las que han sucumbido en materia educativa a lo que él estima tentaciones utilitaristas del mercado, para el que no habría, según una concepción simplista pero acaso tentadora, más enseñanza que la de las asignaturas cuya rentabilidad mercantil estuviera garantizada:

“Una de las funciones decisivas de esta última [la Escuela Republicana] era ya, evidentemente, someter a la juventud a los imperativos del Nuevo Orden, es decir, al reino naciente de la universalidad ,mercantil y de sus condiciones técnicas y científicas. Sirva como ejemplo, entre muchos otros, el obstinado combate de la escuela laica contra los *patois* (hablas regionales) y contra las distintas tradiciones populares y locales que, *desde un punto de vista capitalista*, son siempre arcaicas e irracionales por definición.. (...) Pero, *al mismo tiempo*, esta Escuela Republicana verdaderamente se preocupaba, y realmente con mucha sinceridad, de transmitir cierto número de saberes, virtudes y actitudes que, en sí mismos, eran por completo independientes del orden capitalista, así, por ejemplo, tendríamos serias dificultades para deducir la enseñanza del latín, el griego, la literatura o la filosofía de las imposiciones propias de la acumulación del Capital.”⁶¹⁸

Pero,

“Por el contrario, bastaba con reducir el estudio de estas humanidades a un simple capital simbólico, signo necesario de la distinción burguesa (labor que fue confiada al ingenuo Bordieu en los años sesenta), para ofrecer al Capital el pretexto ideológico con que abolirlas tan pronto como las exigencias conjuntas de la rentabilidad y el cálculo político lo hicieran indispensable. Ésta es la primera consecuencia (o la primera función) de la sobrevaloración que mencionábamos anteriormente: en primer lugar, se proclama que la Escuela *ya no es sino otra herramienta al servicio de la reproducción del Capital*. A continuación, gracias a ese aparente radicalismo, puede exigirse en nombre del propio anticapitalismo la desaparición de todo aquello que, en realidad, ha constituido el obstáculo para que se extendiese el imperio del mercado. Éste es el procedimiento constante de los *guardias rojos del Capital*.”⁶¹⁹

El autor, a nuestro juicio, yerra el análisis por partir de una concepción monista, casi teológica del Poder (Sistema, Mercado, Capital, habla, incluso, de una “Razón mercantil”) que le lleva a conclusiones que rozan la paranoia conspirativa olvidando que los mecanismos de poder no operan teleológicamente, sino en base a procesos múltiples imbricados entre sí y no por emanación de un ente único, omnímodo, omnisciente, voluntarioso. Además, habla de una “escuela capitalista”, como si el

capital diseñara los sistemas educativos públicos sin intervención estatal. Una noción, por tanto, que no se sabe lo que es exactamente, al menos si tenemos en cuenta que Mercado y Estado, más que enemigos irreconciliables, acaban siendo engranajes que se combinan, sin perjuicio de que existan zonas de fricción entre ambos.

El libro tiene, por tanto, la virtud, no exenta de ironía, de componer un discurso “anticapitalista y conservador” por medio de argumentos que combaten las posiciones anticapitalistas (o antiimperialistas) convencionales con arranques de notable lucidez.

Por ejemplo, argumenta contra mayo del 68:

“Fue así como, por una de esas astucias tan visiblemente pródigas de la Razón mercantil, la abolición de todos los obstáculos culturales frente al poder sin réplica de la Economía se presentó paradójicamente como el deber principal de la revolución anticapitalista.”⁶²⁰

“el capitalismo moderno no representa la traición de los ideales de Mayo del 68 sino, por el contrario, su realización.”⁶²¹

Contra la pedagogía hegemónica:

“Naturalmente, los objetivos asignados a lo que quede de la escuela pública supondrán una doble transformación decisiva a más o menos largo plazo. Por un lado, habrá una transformación de los profesores, que deberán abandonar su estatus actual de sujetos a los que se supone un saber, para formar parte de los animadores de diferentes actividades de valores o transversales, de salidas pedagógicas o de foros de discusión (evidentemente concebidos según el modelo de los programas de debate televisivos); a fin de rentabilizar su uso, también serán animadores encargados de distintas tareas materiales o de refuerzo psicológico. Por otro, la escuela se convertirá en un espacio de vida, democrático y alegre, a un tiempo guardería ciudadana -en la que la animación de las fiestas (aniversario de la abolición de la esclavitud, nacimiento de Victor Hugo, *Halloween*...) podrá correr a cargo de las asociaciones de padres más deseosas implicarse, con la rentabilidad que conlleva- y un lugar liberalmente abierto tanto a todos los representantes de la ciudad (milитantes de asociaciones, militares jubilados, empresarios, malabaristas o faquires, etc.) como a todas las mercancías tecnológicas o culturales que las grandes marcas, convertidas en colaboradoras explícitas del “acto educativo”, juzguen adecuado vender a los distintos participantes. Pienso también que surgirá la idea de colocar en la entrada de ese gran parque de atracciones escolares algunos dispositivos electrónicos muy sencillos para detectar la presencia eventual de objetos metálicos.”⁶²²

“De hecho, las actuales relaciones dentro de la Escuela Republicana resultan muy curiosas a juzgar por el Boletín de “Force Ouvrière des Lycées et Collèges” del 10 de noviembre de 1998: “Éstas son algunas de las declaraciones del Inspector pedagógico regional que merecen ser conocidas: “El señor X está en la línea preconizada por el ministerio. El señor Y *se limita a dar sus clases*”.”⁶²³

Contra la izquierda oficial:

“Como es sabido, fue en 1983-1984 cuando la izquierda francesa tuvo que renunciar oficialmente (en la práctica, esta renuncia llevaba mucho tiempo siéndole consustancial) a presentar la ruptura con el capitalismo como el eje central de su programa político. Así pues, en este mismo periodo se vio obligada intelectualmente a inventar para los electores, ante todo para los jóvenes, un *ideal de sustitución* a un tiempo plausible y compatible con la

globalización del librecurso que ya entonces era aplaudida. Se tratará de la famosa lucha “*contra el racismo, la intolerancia y todas las formas de exclusión*”. Esta lucha requería, obviamente, la creación programada de varias organizaciones “antirracistas” y la construcción metódica de las condiciones políticas (por ejemplo, *durante el tiempo que duran unas elecciones*, el sistema proporcional) destinadas a permitir la indispensable aparición del “Frente Nacional” en el nuevo panorama político.”⁶²⁴

Contra la cultura postmoderna producida por los mismos canales audiovisuales propiedad de grandes empresas que rentabilizan el discurso socialdemócrata o de izquierdas, etc.

La misma ideología que dice combatir pedagógicamente el consumismo habría edificado un sistema educativo vacío del que no saldrían más que consumidores con derecho a voto sin recursos intelectuales para saber qué se consume o qué se vota. Es lo que he denominado la *ignorancia intelectualizada*. La múltiple confluencia de factores, como el sistema educativo, inspirado por una Pedagogía triunfante, el debilitamiento de la familia como fuente de construcción de conciencia, y el consecuente aumento de influencia de los medios de comunicación de masas en esa función, determina la propagación de una ignorancia no ya institucionalizada, sino *intelectualizada*. Es decir, la sumisión a la que los afectos sin racionalidad condenan bajo la apariencia de libertad, la ignorancia envuelta en la máscara paradójica del discurso formado por datos y clichés convencionales, el fenómeno por el cual seguir la corriente, esa renuncia a pensar por uno mismo, adopta la forma retórica de la rebeldía, del carácter contestatario que legitiman la estupidez pública(da). Dicho de otro modo: puro y vacío relativismo, ausencia de criterio universal de verdad, nihilismo pedagógico, el reino despótico de los afectos que relega a lo intelectual y lo académico a un segundo plano por factor de discriminación y, aun, de falta de humanidad.

Me permito remitir aquí, para concluir, a una obra ya citada en este trabajo que, aplicado al caso español principalmente, y con mucho mayor rigor que el libro de Michéa, afronta esta problemática medular de las sociedades actuales: *Panfleto contra la escuela* de Raúl Fernández Vitores:

“Frente a la violencia correctiva, dosificada y secreta de la disciplina, empeñada en producir fuerza de trabajo, la violencia del *control* se antoja “improductiva”, es una violencia *distributiva*, que lejos de modificar conductas y producir capacidades asigna lugares a cada tipo de conducta y capacidad, pone límites “por fuera”, no intenta conformar almas ni cuerpos, se limita a asignar “nichos”, es “ecológica”.”⁶²⁵

Bibliografía:

- Clásicos:
 - PLATÓN, *Crátilo*, en *Diálogos*, II, Madrid, Editorial Gredos, 2004.
Eutidemo, en *Diálogos*, II, Madrid, Editorial Gredos, 2004.
Menón, *Diálogos*, II, Madrid, Editorial Gredos, 2004.
República, en *Diálogos*, IV, Madrid, Gredos, 1993.
Sofista, en *Diálogos*, V, Madrid, Editorial Gredos, 1992.
Leyes, Madrid, Centro de Estudios políticos y constitucionales, 1999, edición bilingüe.
 - ARISTÓTELES, *Ética Nicomachea*, Madrid, Gredos, 1993.
Física, Madrid, Gredos, 2002.
Constitución de los atenienses, Madrid, Gredos, 1984
 - HERÓDOTO, *Historia*, Madrid, Editorial Gredos, 2007.
 - SEXTO EMPÍRICO, *Contra los profesores (Adversus Mathematicos)*, Madrid, Gredos, 1997.
 - PLUTARCO, *Sobre la educación de los hijos*, en *Moralia*, I, Madrid, Gredos, 1992.
 - CLEMENTE DE ALEJANDRÍA, *El Pedagogo*, Madrid, Gredos, 1988, trad.: Joan Sariol.
 - S. AGUSTÍN, *Del libre albedrío*, I, 1, 2, pp. 214 y ss, en *Obras*, III, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1971.
El maestro o sobre el lenguaje, Madrid, Trotta, 2003.
 - S. Tomás DE AQUINO, *De Magistro (El Maestro)*, Valencia, Universidad, 1976 (q. 11 de *De Veritate*).
 - Étienne DE LA BOÉTIE, *Discurso sobre la servidumbre voluntaria*, Madrid, Editorial Trotta, 2008, trad.: Pedro LOMBA.
 - Blaise PASCAL, *Pensamientos*, Madrid, Alianza Editorial, 1986.
 - Jan COMENIUS, *Didáctica Magna*, Madrid, Akal, 1986.
 - Baruch SPINOZA, *Ética*, IV, proposición XLVII, escolio, edición anotada por Gabriel ALBIAC sobre la traducción de VIDAL PEÑA para la Editorial Tecnos, Madrid, 2007.
Correspondencia, Madrid, Alianza, 1988.
 - John LOCKE, *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 1986.
La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos, -edición bilingüe-, Barcelona, Anthropos; Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992

- Jean-Jacques ROUSSEAU, *Emilio, o de la educación*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- Contrato social*, Barcelona, Altaya, 1993.
- Immanuel KANT, *Pedagogía*, Madrid, Akal, 2003.
- HERBART, *Pedagogía general*, Espasa Calpe, Madrid, 1935.
- SAINT-JUST, *Discursos. Dialéctica de la Revolución*, Barcelona, Editorial Taber, 1970.
- CONDORCET, *Escritos pedagógicos*, Madrid, Calpe, 1922.
- Historia de la educación en Grecia:
 - Werner JAEGER, *Paideia*, Madrid, FCE, 2004.
 - Gustavo BUENO, *La metafísica presocrática*, Oviedo, Pentalfa, 1974.
 - Indro MONTANELLI, *Historia de los griegos*, Barcelona, Plaza y Janés, 1980.
 - Luciano CANFORA, *Una profesión peligrosa. La vida cotidiana de los filósofos griegos*, Barcelona, Anagrama, 2002.
 - V. EHRENBERG, *From Solon to Socrates*, London, Routledge, 2002.
 - Jesús MOSTERÍN, *La Hélade*, Madrid, Alianza Editorial, 2006.
 - Eric A. HAVELOCK, *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*, Barcelona, Paidós, 2008
 - Felipe MARTÍNEZ MARZOA, *Pasión tranquila*, Madrid, A. Machado Libros, 2009.
- Historia de la educación moderna:
 - Gabriela OSSENBACH SAUTER y Manuel DE PUELLES BENÍTEZ (coord.), *La Revolución Francesa y su influencia en la Educación en España*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1990.
 - Jacqueline LALOUETTE, “El anticlericalismo en Francia, 1877-1914”, en Rafael CRUZ (ed.), *El Anticlericalismo*, Ayer, 27, 1997, pp. 15-38.
 - Liliane LURÇAT, *Vers une école totalitaire?. L'enfance massifiée à l'école et dans la société*, Paris, François-Xavier de Guibert, 1998.
 - Amalia BERNARDINI y José Alberto SOTO, *La educación actual en sus fuentes filosóficas*, San José (Costa Rica), EUNED, 2000.

- Raúl FERNÁNDEZ VÍTORES, *Sólo control. Panfleto contra la escuela*, Madrid, Páginas de Espuma, 2002.
- Jaime TRILLA (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Editorial Grao, 2007.
- Ricardo MORENO CASTILLO, *Panfleto antipedagógico*, Barcelona, Leqtor, 2006.
- De la buena y la mala educación. Reflexiones sobre la crisis de la enseñanza*, Barcelona, Los libros del lince, 2008.
- VVAA., *Teorías e instituciones contemporáneas de la Educación*, Barcelona, Ariel, 2008.
- Jean-Claude MICHÉA, *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*, Madrid, Ediciones Acuarela y Machado, 2009.
- Inger ENKVÍST, “La influencia de la nueva pedagogía en la educación: El ejemplo de Suecia”, en *Papeles de economía española, La educación en España*; (2009), nº 119.
- Teoría general sobre la educación:
 - ALAIN, *Charlas sobre educación*, Madrid, Losada, 2002.
 - John DEWEY, *Democracia y educación. Una introducción a la Filosofía de la educación*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1967, trad.: Lorenzo Luzuriaga.
 - Bertrand RUSSELL, *La educación y el orden social*, (1932) Barcelona, Edhasa, 2004.
 - Joaquín GARCÍA CARRASCO, Ángel GARCÍA DEL DUJO, *Teoría de la educación, I. Educación y acción pedagógica*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.
 - Fernando SAVATER, *El valor de educar*, Ariel, Madrid, 2001.
 - José JIMÉNEZ LOZANO, *La paideia y sus mínimos*, Madrid, Federación de Asociaciones de profesores de español, 2005.
 - Gustavo BUENO, entrevista en *El País*, por José Manuel VAQUERO, Oviedo, 22/07/1981.
- La Unión soviética:
 - K. MARX, *Crítica del programa de Gotha*, IV, Moscú, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1947.
 - Textos sobre educación y enseñanza*, Madrid, Comunicación, 1978.

El Capital, Libro I, sección IV, cap. XIII, Moscú, Editorial Progreso, 1990.

El capital, Libro I, Capítulo VI (inédito). Resultados del proceso inmediato de producción, Madrid, Siglo XXI Editores, 1990, trad.: Pedro Scaron

- V. I. LENIN, *Obras Escogidas*, Moscú, Editorial Progreso, 1966.
- A. S. MAKARENKO, *Poema pedagógico*, Barcelona, Planeta, 1986.
Los problemas de la educación escolar soviética, Moscú, Editorial Progreso, 1977.
La colectividad y la educación de la personalidad, Moscú, Editorial Progreso, 1977.
- Anatol LUNACHARSKI, *To All Who Teach Source: The Class Struggle* Vol. II, No. III, May-June 1918; Transcribed: Sally RYAN for marxists.org, July 2002.

“Self-Education of the Workers – The Cultural Task of the Struggling Proletariat,”
WSF Pamphlet, 1918; Published: by The Workers’ Socialist Federation, 400, Old Ford Road, E.3., Price 2d; Transcribed: by Ted CRAWFORD.
- John REED, *Ten Days that Shook the World* (1919), Stilwell, Digireads.com Publishing, 2007.
- M. A. MANACORDA, *Marx y la pedagogía moderna*, Barcelona, Libros Tau, 1969.
- G. BEREDAY, J. PENNAR, *Política de la educación soviética*, Barcelona, Editorial Lumen, 1965.
- B. SUCHODOLSKI, *Fundamentos de pedagogía socialista*, Barcelona, Editorial Laia, 1974.
- Jaime TRILLA (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Editorial Grao, 2007
- VVAA., *Teorías e instituciones contemporáneas de la Educación*, Barcelona, Ariel, 2008,
- Irina MCHITARJAN, “John Dewey y el Desarrollo de la Pedagogía Rusa antes de 1930. Informe sobre una recepción olvidada”, en *Encuentros sobre Educación*, Volumen 10, Otoño 2009 pp. 163-186.
- Julio RUIZ BERRIO, *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos*, Madrid, Actas, 1996.
- Italia Fascista:

- B. MUSSOLINI, *“L'Educazione nazionale. Le direttive del Duce sui probleme della vita nazionale*, Roma, Casa Editrice Pinciana, 1937.
- Giuseppe BOTTAI, *La Carta della Scuola* (1936).
- Alemania nazi:
 - *El Holocausto en documentos. Selección de documentos sobre la destrucción de los judíos de Alemania y Austria, Polonia y la Unión Soviética*, Jerusalén, Yad Vashem, 1996, edición a cargo de Yitzhak Arad, Israel Gutman y Abraham Margalio.
 - Adolf HITLER, *Mi lucha*, Distribución para España Avila, San Roque, 13. Traducción autorizada por la Editora Central del Partido Nacional Socialista. Franz Eher Nachflg. G. m. b. H. Munich-Berlín. Alemania, segunda edición, 1937.
 - Ernst KRIECK, *Educación Política Nacional*, 1932, Versión de la 21ª ed. alemana por Hilario Gómez, Editorial Labor, Madrid, 1941.
 - Hans SPONHOLZ, *Breviario Nacionalsocialista. Pensamiento alemán: Contribución a la educación ideológica. Texto oficial de la SA* (1935), Buenos Aires, Ediciones Sieghels, 2010.
 - Helmut STELLRECHT, *Fe y acción. Libro de virtudes Nacionalsocialistas. Texto oficial del NSDAP* (1ª edición de 1938), Buenos Aires, Ediciones Sieghels, 2010.
 - Götz ALY, *La utopía nazi*, Barcelona, Crítica, 2006.
 - Erika MANN, *School for barbarians*, New York, Modern Age Books, 1938.
 - Gregor ZIEMER, *Educación para la muerte. La formación de un nazi*, Ediciones Minerva, México D. F., 1942.
 - Hermann RAUSCHNING, *Hitler me dijo*, Atlas, Madrid, 1946.
 - Gilmer W. Blackburn, *Education in the Third Reich. Race and History in Nazi Textbooks*, Albany, State University of New York, 1985.
 - Änne Bäuml-Schleinkofer, *Nazi Biology and Schools*, Frankfurt Am Main, 1995.
 - Max WEINREICH, *Hitler's Professors. The Part of Scholarship in Germany's Crimes Against the Jewish People*, New Haven and London, Yale University Press, 1999.
 - James OWEN, *Nuremberg. El mayor juicio de la historia*, Barcelona, Crítica, 2007.
 - Peter FRITZSCHE, *Vida y muerte en el Tercer Reich*, Barcelona, Crítica, 2009.

- *Moradas para niños en el gueto Teresienstadt*, Casa de Terezin con la colaboración del encargado de jóvenes y sociedad, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Israel, 1997.
- N. KEREN, *Esquirlas de Infancia*, Casa de los Luchadores de los Guetos y el Kibutz Unido, Israel, 1993.
- Xavier LACOSTA, “Los niños de Hitler. El secuestro nazi de los jóvenes alemanes”, *Historia 16*, nº 390, octubre 2008, págs. 55-81.
- Documentos de la época:
 - Juan PÉREZ DE MUNGUÍA (seud. de MARIANO JOSÉ DE LARRA), *El casarse pronto y mal*, en *El Pobrecito Hablador. Revista Satírica de Costumbres*, n.º 7, noviembre de 1832, Madrid, pp. 10-13.
Empeños y desempeños, en *El Pobrecito Hablador. Revista Satírica de Costumbres*, n.º 4, setiembre de 1832, Madrid, pp. 3-4.
 - G. JOVELLANOS, *Memoria sobre educación pública, ó sea, Tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación á las escuelas y colegios de niños, Primera cuestión*, en *Obras publicadas e inéditas*, Madrid, Atlas, 1963, tomo I, pág. 231.
Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública, en *Obras publicadas e inéditas*, Madrid, Atlas, 1963, tomo I
 - *Exposición á su S. M. Reina Gobernadora*, en *Suplemento a la Gaceta de Madrid*, martes 9 de agosto de 1836 y *Real Decreto de 4 de agosto de 1836*, presentando el *Plan general de Instrucción Pública*, en el mismo número de la *Gaceta de Madrid*.
 - *Constitución de la Monarquía española*, promulgada en Madrid a 18 de junio de 1837, impresa de Orden de S. M. la Reina Gobernadora, Madrid, Imprenta Nacional, 1837.
 - *Constitución de la Monarquía española*, Madrid, Imprenta Nacional, 1845.
 - Jaime BALMES, “El nuevo Plan de estudios”, en *El Pensamiento de la Nación*, 15 de octubre de 1845, núm. 89, pp. 657-662.
“El nuevo Plan de estudios”, en *El Pensamiento de la Nación*, 22 de octubre de 1845, núm. 90, pp. 673-679.
 - *Plan de Estudios decretado por S. M. en 28 de agosto de 1850, y Reglamento para su ejecución, aprobado por Real Decreto de 10 de septiembre de 1851*, Madrid, Imprenta Nacional, 1851.
 - *Colección legislativa de Instrucción primaria desde la publicación de la ley de 21 de julio de 1838*, Madrid, Imprenta Nacional, 1853.

- Antonio GIL DE ZÁRATE, *De la Instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-mudos, calle del Turco, 1855 (Oviedo, Pentalfa Ediciones, 1995, edición facsímil).
- Carta del obispo de Tarazona a Isabel II quejándose sobre el estado de la enseñanza, *El Pensamiento español*, de 24 de enero de 1864, en *Historia de la Educación en España*, Ministerio de Educación, Madrid, 1979, pp. 510-518.
- PARDO BAZÁN, Pascual López. *Autobiografía de un estudiante de Medicina*, Madrid. Montoya y Cía., 1879.
- Ricardo MACÍAS PICAVEA, *El problema nacional. Hechos, causas, remedios* (1899), Madrid, Biblioteca Nueva, 1996.
- Francisco GINER DE LOS RÍOS, *Ensayos sobre educación*, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1916.
Obras completas, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1919.
- Manuel B. COSSÍO, *Congreso Nacional Pedagógico (Madrid. 1882). Actas de las sesiones celebradas*. Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1882.
- *Archivo del Ministerio de Educación*, Actas Sesiones del Consejo de Instrucción Pública 1874-1888, Legajo 8636 (<http://www.filosofia.org/mfa/fae876a.htm>).
- José ESPAÑA LLEDÓ, “La enseñanza oficial de la Filosofía en España”, en *Revista Contemporánea*, Madrid, 15 de agosto de 1900, año XXVI, número 593, tomo CXIX, cuaderno III, páginas 308-316.
- M. MENÉNDEZ PELAYO, *Historia de los Heterodoxos españoles*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003, Edición digital basada en la de Madrid, La Editorial Católica, 1978.
- Miguel de UNAMUNO, *Amor y pedagogía*, (1902) Madrid, Espasa Calpe, 2007.
- Francisco FERRER I GUARDIA, *La escuela moderna* (1907), Zero, Bilbao, 1976.
- Rufino BLANCO Y SÁNCHEZ, *Pestalozzi, su vida y sus obras: Pestalozzi en España*, Imp. de la Revista de Archivos, 1909.
- “Movimiento social”, crónica de *El Socialista*, 20 de enero de 1911, año XXVI, núm. 1297, pág. 4.
- José ORTEGA Y GASSET, “Vieja y nueva política” (1914), en *Obras completas*, vol 1, Alianza, Madrid, 1993, pp. 265-307.
- Manuel NÚÑEZ ARENAS “Bases para un programa de Instrucción Publica”, *El Sol*, 25 de noviembre de 1918, Año II, núm. 358, pág. 8.

- J. LÓPEZ REY, *Los estudiantes frente a la dictadura*, 1930.
- Marcelino DOMINGO, *La escuela en la República (la obra de ocho meses)*, Madrid, Aguilar, 1932.
- Rodolfo LLOPIS, *La Revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza* (1933), Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, edición de Antonio MOLERO PINTADO.
- M. AZAÑA, *Obras Completas*, Madrid, Centro de Estudios políticos y constitucionales, 2007.
- Lorenzo LUZURIAGA, *Bases para un anteproyecto de Ley de Instrucción Pública inspiradas en la idea de la escuela única*, (1931, reedición de su obra del año 1918).
- Fernando DE LOS RÍOS, *Mi viaje a la Rusia soviética* (1921), Madrid, Alianza Editorial, 1970.
- R. LEDESMA RAMOS, “El pedagogo Cossío”, *La Gaceta Literaria*, Madrid, 1º de abril de 1929, año III, número 55, página segunda.
- José María SEMPRÚN GURREA, “La Ley de Confesiones y Congregaciones religiosas”, en *Cruz y Raya*, núm. 3 de 15 de junio de 1933, pp. 117-134.
- Antonio BALLESTEROS Y USANO (Inspector General de Primera Enseñanza), “La nueva misión del maestro”, *Revista de Pedagogía*, Año XV. Madrid, mayo 1936. Nº 173, *Ibid.*, pág. 407.
- *Cartilla escolar antifascista*, redactada por Fernando Sáinz, Inspector de 1ª Enseñanza, y Eusebio Cimorra, periodista. Confección: Mauricio Amster. Fotografías e ilustraciones: José Val del Ornar y José Calandín. Impresión: Gráficas Valencia. El texto fue compuesto en los talleres Tipografía Moderna, de Valencia. Primera edición de 25.000 ejemplares. Abril de 1937.
- Pedro SAINZ RODRÍGUEZ, *La Escuela y el Estado Nuevo*, Editado por Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos, 1938.
- *La nueva legislación de enseñanza media, recopilada por don Higinio León Osés, Jefe de la Sección de Institutos del Ministerio de Educación Nacional, don Rafael Pérez López y don Miguel Ibáñez Requena, funcionarios técnicos-administrativos de dicho Departamento ministerial*, Pamplona, Editorial García Enciso, 1939.
- Miguel DE CASTRO MARCOS, *El Ministerio de Instrucción Pública bajo la dominación roja. Notas de un espectador imparcial*, Librería Enrique Prieto, Madrid, 1939.
- Adolfo MAÍLLO GARCÍA, *Educación y revolución. Los fundamentos de*

una educación nacional, Madrid, Editora Nacional, 1943.

Cultura y educación popular, Madrid, Editora Nacional, 1967.

- Ettore VANNI, *Yo, comunista en Rusia*, Barcelona, Ediciones Destino, 1950.
- Jesús HERNÁNDEZ TOMÁS, *Yo, ministro de Stalin en España*, Madrid, NOS, 1954.
- Sobre la *Institución Libre de Enseñanza*:
 - Vicente CACHO VIU, *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860 -1881)*, Ediciones Rialp. S. A., Madrid, 1962.
 - A. JIMÉNEZ-LANDI, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, tomo IV: *Periodo de expansión influyente*, Madrid, Editorial Complutense, 1996.
 - Enrique MENÉNDEZ UREÑA, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881)* Universidad Pontifica de Comillas, Madrid, 2002.

“El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su *Ideal de la Humanidad*”, en *Pensamiento*. Revista trimestral de investigación e información filosófica. Núm. 173, Volumen 44 (enero-marzo 1988), Madrid, pp. 25-48.
 - José María MARCO, *Francisco Giner De los Ríos. Pedagogía y poder*, Madrid, Ciudadela Libros, 2008.
- Historia de la educación en España:
 - *Historia de la educación en España. Textos y documentos*, Estudio preliminar y selección de textos: Alejandro MAYORDOMO PÉREZ, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990
 - *Historia de la educación en España*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991. Estudio preliminar por Antonio MOLERO PINTADO.
 - Julio RUIZ BERRIO, *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, Madrid, CSIC, 1970.

La educación en España. Textos y Documentos. Dirigido por Julio RUIZ BERRIO, Editorial Actas, Madrid, 1996

Pedagogía y educación ante el siglo XXI, Madrid, UCM, 2005.

“El Plan Pidal de 1845: Los institutos públicos, dinamizadores de las capitales de provincia”, en *CEE Participación Educativa*, 7, marzo 2008, pp. 28-38.

- Alejandro MAYORDOMO PÉREZ y Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, *Vencer y convencer: educación y política, España 1936-1945*, Valencia, Universidad de Valencia, 1993.
- Manuel de PUELLES, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 1999.
- Agustín ESCOLANO, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- Antonio VIÑAO FRAGO, *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Madrid, Siglo XXI, 1982.
Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX, Madrid, Marcial Pons, 2004.
- Buenaventura DELGADO CRIADO (ed.), *Historia de la Educación en España y América*, Madrid, Ediciones SM y Morata, 1994.
- Alfonso CAPITÁN, *Historia de la educación en España*, Madrid, Dykinson, 1994.
Educación en la España contemporánea, Barcelona, Ariel, 2000.
- VVAA, *Cuestiones histórico-educativas. España. Siglos XVIII-XX*, Valencia, Universidad de Valencia, 1991.
- Carmen LABRADOR (coord.), *Revista de Educación*, número extraordinario 2000.
- Luis E. RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES y Juan L. POLO RODRÍGUEZ (eds.), *Historia de la Universidad de Salamanca, II, Estructuras y flujos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004, pág. 247.
- Alberto L. GÓMEZ, *La geografía en el bachillerato español (1836-1970)*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 1985.
- Manuel REVUELTA GONZÁLEZ, *Los colegios de jesuitas y su tradición educativa (1868-1906)*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1998.
- Ivonne TURIN, *L'Éducation et l'école en Espagne de 1874 a 1902*, Paris, Presses Universitaires de France, 1959.
- E. GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, *Sociedad y Educación en la España de Alfonso XIII*, Madrid, Federación Universitaria Española, 1988.
- Ramón LÓPEZ MARTÍN, *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera*, Universidad de Valencia, 1995.

- Luis E. RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES y Juan L. POLO RODRÍGUEZ (eds.), *Historia de la Universidad de Salamanca, II, Estructuras y flujos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.
- Ramón LÓPEZ MARTÍN, *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera*, Universidad de Valencia, 1995
- Paul AUBERT, “Elitismo y antiintelectualismo en la España del primer tercio del siglo XX”, pág. 130, en *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Hª Contemporánea*, t. 6, 1993, pp. 109-138.
- Pedro CUESTA ESCUDERO, *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*, Madrid, Siglo XXI, 1994.
- Juan M. FERNÁNDEZ SORIA, “Educación y extensión cultural en la España republicana (1936-1939)”, en VVAA, *Cuestiones histórico-educativas. España. Siglos XVIII-XX*, Valencia, Universidad de Valencia, 1991.
- Manuel TUÑÓN DE LARA, “Institución Libre de Enseñanza e “Institucionismo” en el primer tercio del siglo XX”, en *Actas del V. Congreso Internacional de Hispanistas*, Asociación Internacional de Hispanistas, vol. 2, 1977, pp. 839-851.
Medio siglo de cultura española (1885-1936), Madrid, Taurus, 1970, pp. 246-289.
- Juan Manuel DÍAZ SÁNCHEZ, *Nicolás Salmerón, fundador y director del colegio “El Internacional”. Modelo y ensayo para la Institución Libre de Enseñanza (1866-1874)* en *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses*. Letras, ISSN 0211-7541, N° 7, 1987, pags. 49-56.
- Manuel REVUELTA GONZÁLEZ, *Los colegios de jesuitas y su tradición educativa (1868-1906)*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1998.
- A. RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, *Filiberto Villalobos. Su obra social y política*, Salamanca, Centro de Estudios Salmantinos, 1985.
- Enrique M. UREÑA y Pedro ÁLVAREZ LÁZARO (eds.), *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*, Madrid, Editorial Parteluz, 1999.
- Mariano PÉREZ GALÁN, *L.O.D.E.: Intrahistoria de una ley*, Temas Debate 3, Junta de Castilla-La Mancha, 2001.
- Gustavo BUENO, “Krausismo y marxismo (en torno al Krause de Enrique M. Ureña)”, en *El Basilisco*, Oviedo, 2ª época, n° 10, 1991, páginas 89-98.
- Gustavo BUENO SÁNCHEZ, “Historia de la «Historia de la filosofía española»”, en *El Basilisco*, 2ª época, n° 13, 1992, pp. 21-48.
- Juan Antonio LORENZO VICENTE, “Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España”, en *Revista*

Complutense de Educación, vol. 7, núm. 2, 1996. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, 1996.

- Santos JULIÁ, “Protesta, liga y partido: tres maneras de ser intelectual”, en *Ayer*, 28, 1997, pp-. 163-192.
- Alicia DELIBES, “La desaparición del pensamiento liberal en la educación”, en *La Ilustración Liberal*. Num. 29, Otoño 2006.
“Era la educación, estúpidos”, en *Libertad Digital*, 3 de agosto de 2010
(<http://www.libertaddigital.com/opinion/alicia-delibes/era-la-educacion-estupidos-55767/>).
- José M. SERRANO SANZ, “Una reinterpretación de la Junta para Ampliación de Estudios”, conferencia pronunciada en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 24 de marzo de 2009.
- Alejandro TIANA FERRER, “La Escuela Nueva”, pp. 1-2, en *Catálogo de la Exposición sobre la Casa del Pueblo de Madrid*, 28 de noviembre de 2008-1 de febrero de 2009.
Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, pp. 410-416.
- Sobre la 2ª República:
 - Stanley G. PAYNE, *El colapso de la República. Los orígenes de la Guerra Civil (1933-1936)*, Madrid, *La Esfera de los Libros*, 1995.
 - Sandie HOLGUÍN, *República de ciudadanos. Cultura e identidad nacional en la España republicana*, Barcelona, Editorial Crítica, 2003.
 - Mariano PÉREZ GALÁN, *La enseñanza en la II Republica Española*, Madrid, Mondadori, 1988.
 - *Historia de la educación en España. IV. La educación durante la segunda República y la guerra civil (1931-1939)*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991. Estudio preliminar por Antonio MOLERO PINTADO.
 - A. MOLERO PINTADO, *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer Bienio*, Madrid, Santillana, 1977.
 - SAMANIEGO BONEU, *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*, Madrid, CSIC, 1977.
 - M. RAMÍREZ (ed.), *Estudios sobre la II República española*, Madrid, Tecnos, 1975, p. 57.
 - Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, *Comunistas sin partido: Jesús Hernández, ministro en la Guerra Civil, disidente en el exilio*. Madrid, Raíces, 2007.

- Alejandro MAYORDOMO PÉREZ y Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, *Vencer y convencer: educación y política, España 1936-1945*, Valencia, Universidad de Valencia, 1993.
- Fernando VEA MUNIESA, “Aportaciones al estudio de la Segunda enseñanza en la II República en España (1931-1936)”, *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, Vol. 31, Nº 67, 2008 , pags. 103-150.
- Carmen MORAN, “La Educación en la II República”, *EL PAÍS*, 17 de abril de 2006.
- Sobre el franquismo:
 - Stanley G. PAYNE, *Falange. Historia del fascismo español*, Madrid, Sarpe, 1985.
 - Juan A. LORENZO VICENTE, *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*, Madrid, Editorial Complutense, 2003.
 - Alejandro MAYORDOMO PÉREZ (coord.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universitat de Valencia, 1999.
 - Manuel UTANDE, “Treinta años de enseñanza media (1938-1968)”, en *Revista de Educación*. Madrid, 1975 SEP-OCT; (240), pp. 73-86.
 - Leoncio VEGA GIL, “Aproximación a la enseñanza secundaria durante el franquismo (1938-1967)”, en *Historia de la Educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, VOL 8 (1989), pp. 29-43.
 - A. MAYORGA MANRIQUE, “Adolfo Maíllo, una vida al servicio de la Educación”. *Escuela Española*, 3.234, Madrid 18 de mayo de 1995, 118.
- Neurociencia:
 - Tomás ORTIZ, *Neurociencia y educación*, Madrid, Alianza Editorial y Consejo Escolar de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2009.
- Otros:
 - Leopoldo ALAS “CLARÍN”, *Relatos breves*, Madrid, Castalia, 1986.
 - G. K. CHESTERTON, *The Man Who Was Thursday*, London, Bibliolis Books Ltd., 2010.
 - Garry WILLS, *Chesterton*, New York, Sheed & Ward, 1961.
 - J. L. BORGES, *El inmortal (El Aleph)*, en *Obras completas*, tomo II (1941-1960), Madrid, Círculo de Lectores, 1992.

- Jacques MARITAIN, *Lutero, o el advenimiento del yo*, Primera parte del libro *Tres Reformadores: Lutero, Descartes, Rousseau*, 1925, IV.
- Hannah ARENDT, *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Taurus, 2004.
- Agustín GARCÍA CALVO, *Razón común. Edición crítica, ordenación, traducción y comentario de los restos del libro de Heráclito. Lecturas presocráticas II*, Madrid, Editorial Lucina, 1985.
- Gabriel ALBIAC, *La sinagoga vacía*, Madrid, Hiperión, 1987.
“La España analfabeta”, en *ABC*, 20-01-10.
- Martin HOPENHAYN, *Después del Nihilismo, de Nietzsche a Foucault*, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1997.
- Gustavo BUENO, *Telebasura y democracia*, Barcelona, Ediciones B, 2002.
Zapatero y el Pensamiento Alicia. Un presidente en el País de las Maravillas, Madrid, Temas de Hoy, 2006.
“Poemas y Teoremas”, en *El Catoblepas*, nº 88, junio 2009, pág. 2.
- Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, *Comunistas sin partido: Jesús Hernández, ministro en la Guerra Civil, disidente en el exilio*. Madrid, Raíces, 2007.

Notas:

¹ “(...) son buenos los que pueden gobernarse a sí mismos [*archein auton*] y malos los que no pueden.” (PLATÓN, *Leyes*, Madrid, Centro de Estudios políticos y constitucionales, 1999, edición bilingüe, 644b).

² Cf. GUSTAVO BUENO, *Telebasura y democracia*, Barcelona, Ediciones B, 2002, 256 págs.

³ PLATÓN, *Sofista*, en *Diálogos*, V, Madrid, Editorial Gredos, 1992.

⁴ PLATÓN, *Crátilo*, en *Diálogos*, II, Madrid, Editorial Gredos, 2004.

⁵ PLATÓN, *Eutidemo*, 293c, en *Diálogos*, II, Madrid, Editorial Gredos, 2004.

⁶ Circular de Rodolfo LLOPIS acerca de la promulgación de la Constitución de 1931, en *La Revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza* (1933), Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, edición de Antonio MOLERO PINTADO, pp. 220-222.

⁷ Miguel DE CASTRO MARCOS, *El Ministerio de instrucción Pública bajo la dominación roja. Notas de un espectador imparcial*, Librería Enrique Prieto, Madrid, 1939, pág.95.

⁸ Adolfo MAÍLLO GARCÍA, *Cultura y educación popular*, Madrid, Editora Nacional, 1967, pág. 43.

⁹ Adolfo MAÍLLO GARCÍA, o. c., pp. 221-222.

¹⁰ José IBÁÑEZ MARTÍN, “En torno a la nueva ley de Enseñanza Primaria” en *Revista Nacional de Educación* 55 (1945) pp. 11-34., en *Historia de la educación en España. Textos y documentos*, TOMO V, *Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra*, volumen 1, Estudio preliminar y selección de textos: Alejandro MAYORDOMO PÉREZ, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, pág. 267.

¹¹ J. TALAYERO, «La Metodología en la Escuela Primaria», en Ministerio de Educación Nacional, *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, vol. II, pp. 71-83, en *Historia de la educación en España. Textos y documentos*, TOMO V, pág. 421.

¹² *Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria*, en *Historia de la educación en España. Textos y documentos*, TOMO V, pág. 675.

¹³ Ejemplo: Antonio GIL DE ZÁRATE, *De la Instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-mudos, calle del Turco, 1855 (Oviedo, Pentalfa Ediciones, 1995, edición facsímil), tomo II, pág. 11. También, Real Orden de 22 de agosto de 1861, dictando disposiciones para cumplimiento del Real Decreto de 21 de agosto de 1861, acerca de las clases de geometría y dibujo lineal (segundo año), aunque para las lecciones de Antiguo y Nuevo Testamento (en el primer año), latín (segundo año), griego (tercer año) y retórica y poética (cuarto año) se exige el aprendizaje memorístico.

¹⁴ Pero que ya aparece, también, en GIL DE ZÁRATE, por ejemplo, o. c., tomo I, pág. 307.

¹⁵ Cf. Werner JAEGER, *Paideia*, Madrid, FCE, 2004, pág. 720.

¹⁶ Cf. *Ibid.*, III, 2, pp. 438 y ss.

¹⁷ Joan COROMINAS, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Editorial Gredos, S. A., Madrid, 1998; Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Editorial Espasa Calpe S. A., Madrid, 1998.

¹⁸ Cf. S. AGUSTÍN, *Del libre albedrío*, I, 1, 2, pp. 214 y ss, en *Obras*, III, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1971.

¹⁹ Cf. la descripción del caso que ofrece Luciano CANFORA, *Una profesión peligrosa. La vida cotidiana de los filósofos griegos*, Barcelona, Anagrama, 2002.

²⁰ “el dramático acontecer del proyecto *pólis*.” (Felipe MARTÍNEZ MARZOA, *Pasión tranquila*, Madrid, A. Machado Libros, 2009, pág. 121).

²¹ Jesús MOSTERÍN, *La Hélade*, Madrid, Alianza Editorial, 2006, 11, pág. 146.

²² Es preciso recordar que el término *demokratia*, que queda registrado por vez primera en el libro III de la *Historia* de HERÓDOTO (80, 6), no remite, al menos en su origen, a un supuesto gobierno del “pueblo”, noción de estirpe metafísica que forja la modernidad y adquiere consistencia histórica en el contexto de las revoluciones burguesas, a diferencia de lo que parece sostener MOSTERÍN con algo de ligereza en el empleo del vocablo en cuestión (“La asamblea no era la representación del pueblo, sino el pueblo mismo”, o. c., 10, pág. 137). Si bien *demos* tiene el sentido originario de muchedumbre o masa de gente, el compuesto *demokratia* parece proceder de las *demos*, resultado de la transformación de las tribus, fratrías, clanes y familias en nuevas circunscripciones administrativas que no tienen ya en cuenta la sangre o la posición económica, llevada a cabo por Clístenes: “[Clístenes] Dividió también el país por *demos*, en treinta partes, diez de los alrededores de la ciudad, diez de la

costa y diez del interior, y dando a éstas el nombre de *tritís*, sacó a la suerte tres para cada tribu, con el fin de que cada una participase de todas las regiones. E hizo conciudadanos de *demo* a los que habitaban en cada uno, para que no quedaran en evidencia los nuevos ciudadanos al llevar el nombre de la familia, sino que llevase el nombre de los *demos*.” (ARISTÓTELES, *Constitución de los atenienses*, Madrid, Gredos, 1984, 21, 4). El antecedente del sustantivo *demokratia* parece ser la forma verbal, que ya aparece en Esquilo: “The word *demokratia* does not occur [en *Las Suplicantes*, de Esquilo], but time and again the fact is stressed that ‘the demos rules’ (*demos krates*). That seems to show that the abstract and significant word was actually in use by then. Cleisthenes’ *isonomia* had lost its half-constitutional meaning, and democracy had received its eternal name.” (V. EHRENBERG, *From Solon to Socrates*, London, Routledge, 2002, VI, pág. 209 y ss.). Cf.: <http://artfl.uchicago.edu/cgi-bin/philologic/getobject.pl?c.8:3:30.lsj>

²³ Basta echar un vistazo a las biografías de Clístenes y Pericles, figuras clave en la institucionalización de la democracia ateniense, para constatar su origen aristocrático (Alcmeónidas).

²⁴ “La confusión es comprensible, pues sólo cuando el lenguaje está escrito se hace posible pensar acerca de él. El medio acústico, al no ser susceptible de visualización, no logró ser reconocido como un fenómeno enteramente separable de la persona que lo usa. Pero en la documentación alfabetizada el medio se objetivó. Ahí estaba, perfectamente reproducida en el alfabeto, no una imagen parcial sino el todo; ya no era una función de «mí» como hablante sino un documento dotado de existencia independiente.” (Eric A. HAVELOCK, *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*, Barcelona, Paidós, 2008, pág. 162). Y: “Dentro del *lógos* residía el conocimiento de lo que era conocido, separado ya del conocedor personal, que podía entrenarse, sin embargo, para usarlo. Al mismo tiempo, se abrió otra división entre este discurso teórico y la narrativa rítmica del oralismo: el filósofo entró en liza contra los poetas. Esas dos rupturas con la tradición fueron reconocidas y dramatizadas en vida de Sócrates, cuando éste tenía unos cincuenta años y Platón era un niño. Ni una ni otra habría sido posible sin la creciente visualización de la tradición que se había producido cuando el lenguaje se alfabetizó.” (pág. 164)

²⁵ PLATÓN, *República*, 387b, en *Diálogos*, IV, Madrid, Gredos, 1993.

²⁶ “Parece, pues, que hemos quedado totalmente de acuerdo en esto: en que el imitador no sabe nada que valga la pena acerca de las cosas que imita; en que, por tanto, la imitación no es cosa seria, sino una niñería, y en que los que se dedican a la poesía trágica, sea en yambos, sea en versos épicos, son todos unos imitadores como los que más lo sean.” (PLATÓN, *República*, 602b)

²⁷ Cf. PLATÓN, *Eutidemo*.

²⁸ Del temor de la tradición a la esperanza del futuro. “Nec spe nec metu” era el lema de la casa de Isabella D’Este, de donde lo toma Maquiavelo y después Spinoza, y que, según el profesor Gabriel Albiac, procede, verosíblemente, de una fórmula acuñada por Cicerón o, en todo caso, de un tópico del mundo cultural latino (aparece también en Horacio, por ejemplo, etc.). Así, temor y esperanza son las dos caras de la producción de sumisión en política y, por tanto, de la constitución y reforzamiento del poder. De hecho, la discusión acerca de cuál es el dispositivo más eficaz, si el temor o la esperanza, recorre buena parte del diálogo entre Maquiavelo y Guicciardini. Según éste, la esperanza sería más eficaz, lo que sintoniza con nuestro planteamiento. Es más eficaz la dominación *sofisticada* de la sofística que los rudimentos coercitivos de la tradición.

²⁹ El vocablo *isonomía* aparece en HERÓDOTO como sinónimo de democracia: “En cambio, el gobierno del pueblo tiene, de entrada, el nombre más hermoso del mundo: *isonomía*” (o. c., III, 80, 6).

³⁰ De hecho, este posicionamiento de Sócrates, según nuestra tesis, señala la misma línea en base a la cual Aristóteles juzga el valor político de Solón: “Solón se opuso a unos y a otros, y pudiendo, con la ayuda de cualquiera de los dos bandos, establecerse como tirano, eligió hacerse odioso a ambos, salvando la patria y legislando lo que fuera mejor.” (o. c., 11, 2)

³¹ “Ha sido después cuando el Hado de la Providencia me llevó a una actividad pública y de publicista para el público, para la masa de los lectores y de los oyentes, y con ello a un menester de demagogía —acentúese en la í, como en *pedagogía*— de conducción o educación de pueblo niño. Y si hace más de treinta años medité dolorosamente sobre el amor y la pedagogía, cuánto tengo ahora que meditar sobre el amor y la demagogía (con *î*). El pobre don Avito Carrascal quiso de su hijo, mediante la pedagogía, hacer un genio, y nosotros

queremos hacer, mediante la demagogía, de nuestros hijos, y lo que es peor, de los hijos de nuestros prójimos, de sus padres naturales y espirituales, unos ciudadanos. Unos ciudadanos republicanos o monárquicos, comunistas o fajistas, creyentes o incrédulos. Por esto nuestra Constitución republicana todavía hoy vigente habla de «actividad metodológica» a la vez que habla de «trabajadores de toda clase», de que hay que garantizar a todo español «una existencia digna» y de que hay que proteger también... «a los pescadores». Ni a mi don Fulgencio se le habrían ocurrido tan sabrosas salidas metodológicas y demagógicas. En el recto y primitivo sentido de este último término.

El niño es del Estado, y debe ser entregado a los pedagogos —demagogos— oficiales de Estado, a los de la escuela única.” (Miguel de UNAMUNO, *Amor y pedagogía*, Prólogo-epílogo a la segunda edición (1934), Madrid, Espasa Calpe, 2007, pág. 54.)

³² “SERÍA TOTALMENTE ERRÓNEO QUERER ENCONTRAR EN EL ACOPIO DE CONOCIMIENTOS TEÓRICOS LAS PRUEBAS CARACTERÍSTICAS DE APTITUD Y COMPETENCIA INHERENTES A LA CONDICIÓN DE FÜHRER.

Con frecuencia ocurre lo contrario.

Los grandes teorizantes sólo muy raramente son también grandes organizadores, y esto porque el mérito del teorizante y del programático reside, en primer término, en el conocimiento y definición de leyes exactas de índole abstracta, en tanto que el organizador tendrá que ser ante todo un psicólogo.

Más raro todavía es el caso de que un gran teorizante sea al mismo tiempo un gran Führer. Para ello tiene más capacidad el AGITADOR -y se explica- aunque esta verdad la oigan con desagrado muchos de los que se consagran con exclusividad a especulaciones científicas. Un agitador, capaz de difundir una idea en el seno de las masas, será siempre un psicólogo, aun cuando él no fuese sino un demagogo. En todo caso, el agitador podrá resultar un mejor Führer que un teorizante abstraído del mundo y extraño a los hombres. Porque GUIAR QUIERE DECIR: SABER MOVER MUCHEDUMBRE.” (Adolf HITLER, *Mi lucha*, Distribución para España Avila, San Roque, 13. Traducción autorizada por la Editora Central del Partido Nacional Socialista. Franz Eher Nachflg. G. m. b. H. Munich-Berlin. Alemania, segunda edición, 1937, pp. 305-306)

³³ “Y así, cuanto más nos esforzamos en vivir según la guía de la razón, tanto más nos esforzamos en no depender de la esperanza, librarnos del miedo, tener el mayor imperio posible sobre la fortuna y dirigir nuestras acciones conforme al seguro consejo de la razón.” (SPINOZA, *Ética*, IV, proposición XLVII, esolío, edición anotada por Gabriel ALBIAC sobre la traducción de VIDAL PEÑA para la Editorial Tecnos, Madrid, 2007).

³⁴ “Si no se quiere ser esclavo, es necesario ante todo no dejarse engañar, y resistir cueste lo que cueste. Negarse a creer es lo más importante; y este rechazo define bastante la inteligencia.” (ALAIN, *Charlas sobre educación*, Madrid, Losada, 2002, LXXXVII, pág. 225); “No hay pensamiento más que en el hombre libre; en el hombre que no ha prometido nada, que se retira, que se vuelve solitario, que no se preocupa por agradar ni por desagradar. El subordinado no es libre en absoluto; el jefe no es libre en absoluto.” (*Ibid.*, pág. 218)

³⁵ Distinguimos entre gnoseología y epistemología, siguiendo la propuesta de Gustavo Bueno, según la cual la primera se articula en torno a la distinción materia y forma, mientras que la segunda gira en torno a la oposición sujeto/objeto, por lo que es deudora de la psicología (del sujeto). Cf <http://www.filosofia.org/filomat/df170.htm>;

<http://www.filosofia.org/filomat/df173.htm>.

³⁶ *Adversus Mathematicos*, Madrid, Gredos, 1997, libro I, 38-40.

³⁷ De hecho, ésta es, en lo fundamental, la base argumental que, según el relato de Platón, Sócrates esgrime en su defensa cuando es procesado, además de que la propia palabra *pedagogo*, ya en su época, estaba contaminada por la apropiación que ciertos sofistas hacían de ella (Cf. W. JAEGER, o. c., 2004, III, 2, p. 438 y ss.).

³⁸ Al respecto, es imprescindible el clásico de Étienne DE LA BOÉTIE, *Discurso sobre la servidumbre voluntaria*, Madrid, Editorial Trotta, 2008, trad.: Pedro LOMBA.

³⁹ “Sócrates iba y venía, escuchaba, preguntaba, buscando siempre el pensamiento del otro; sin intentar debilitarlo, sino por el contrario tratando de darle toda la fuerza posible. Por lo que el otro a menudo se enfadaba; pues nuestro pensamiento, expuesto a la luz del día, no siempre es como nos gustaría que fuese; y está muy lejos de serlo. Solo consigo mismo y libre de todo; solo con el otro y los dos libres de todo. La inteligencia no puede brillar por otro camino que no sea éste; y no hay educación verdadera fuera de este camino. El hombre habla aquí con su semejante, a quien considera su igual. El menor problema de geometría

restablece este reino invisible de la inteligencia. El menor experimento también; si no se discute libremente, no se puede demostrar nada.” (ALAIN, o. c., pág. 219).

⁴⁰ PLATÓN, *Menón*, 82b y ss., Madrid, Editorial Gredos, 2004.

⁴¹ Los puntos E, F, G y H dividen cada lado en dos segmentos iguales (AH, HB, BF, FC, CG, GD, DE, EA), y las líneas EF y GH, dividen el cuadrado en cuatro cuadrados iguales: AEOH, BFOH, CFOG y DEOG, siendo O el punto de intersección.

⁴² Más adelante se aborda la concepción del profesor como una función.

⁴³ La noción de inercia aplicada al proceso de aprendizaje requiere ser desarrollada posteriormente.

⁴⁴ En este sentido sostenemos que el aprendizaje es una batalla contra el *yo*, entendido como construcción *idiotá* (*idion*: lo propio, frente a *koinon*: lo común). El *yo* (la identidad, la conciencia, el alma, la voluntad...) se construye en relación e interacción conflictiva con otros sujetos y contextos que envuelven al individuo, que no es simple ni homogéneo, sino multiforme y en constante mutación, y que lo constituyen. Por eso decimos que el *yo idiotá* se erige por la mera suma de elementos formando un todo pletórico (de *pléthos*: masa, multitud) revestido retóricamente de una categorización inmutable, y que lo propio es lo que suelda esos componentes produciendo un conjunto atributivo enfrentado necesariamente a otro conjunto atributivo (u otros). Frente a la *idiotéz constitutiva* (subjetiva o psicológica), lo común, la racionalidad comunicable, ofrece un marco de apertura a la individualidad no personal (no *idiotá*) formando un conjunto distributivo de elementos en conexión, y no en simple amalgama (Cf. JAEGER, o. c., I, 6, p. 114). Como formula Platón, la masa no puede ser filósofa:

“¿Hay modo de que la muchedumbre soporte o admita que existe lo Bello en sí, no la multiplicidad de cosas bellas, y cada cosa en sí, no cada multiplicidad?

- Ni en lo más mínimo.

- ¿Es imposible, entonces, que la multitud [*plethos*] sea filósofa?

- Imposible.

- Por consiguiente es forzoso que los que filosofan sean criticados por ella.

- Forzoso.

- Y también por aquellos individuos que se asocian con la masa y anhelan complacerla.” (*República*, 494a).

⁴⁵ “Sólo solemos pensar cuando reconocemos lo errores.” (ALAIN, o. c., pág. 91); “Es muy importante que el niño comprenda cómo la idea falsa es aquella que aparece la primera.” (pág. 197). “A las personas no les gusta pensar; pero sólo porque tienen miedo a equivocarse. Pensar consiste en ir de error en error.” (pp. 98-99).

⁴⁶ Sostengo la hipótesis de que el nombre *Sócrates* designa en la Historia de la Filosofía un personaje construido por Platón, una herramienta filosófica, un arma literaria con la que derrumbar la literatura (al menos, la literatura de estirpe homérica, según el análisis ofrecido), sin perjuicio de la existencia histórica del individuo, de su aparición en la obra de otros autores (Jenofonte) y de su labor ágrafa en la Atenas del s. V a. C.

⁴⁷ “Las relaciones matemáticas son los contenidos más ricos y evidentes del tercer género de materialidad. Las relaciones lógicas, todavía no han sido desprendidas como tales, ni lo serán propiamente, en su función ontológica hasta Platón, hasta la teoría de las Ideas, que, entre otras cosas, son «clases lógicas», y figuran como las líneas maestras según las cuales se estructura el mundo. El universo, desde Platón, ya no se dejará reducir simplemente a la unidad de la sustancia única, o a la unidad de la multiplicidad de sustancias que se entrecuchan o se confunden, sino a la unidad de *symploke* entre clases, entre Ideas que «ni están todas separadas de las restantes, ni tampoco están todas vinculadas a todas las demás».” (Gustavo BUENO, *La metafísica presocrática*, Oviedo, Pentalfa, 1974, pág. 134).

⁴⁸ PLATÓN, *República*, VII.

⁴⁹ *República*, 515 a-c

⁵⁰ Sostengo la tesis de que la *politeia* de Platón es una *geometrización* del poder, es decir, la composición de un modelo rigurosamente teórico con respecto al cual la realidad podrá aproximarse gradualmente, pero nunca absolutamente, por lo que sirve de medida o canon con respecto a los gobiernos realmente existentes y no como ideal que pueda alcanzarse, como, de algún modo, el modelo geométrico de Galileo, que le permitía describir la ley de inercia, es un canon *que no se da en la realidad fenoménica*, pero sirve para explicarla. De ahí, el empleo deliberadamente abusivo del término *científico*, que en este contexto de la obra platónica ha de ser entendido como la traducción del vocablo *político*, es decir, el

científico cuyo objeto de estudio es la *pólis*, enfatizando su carácter racional, *geométrico*. La ley de inercia nos será de utilidad más adelante.

⁵¹ PLATÓN, *República*, 520c-d.

⁵² Véase nota 43.

⁵³ “¿Cómo se puede ser feliz dentro de una prisión?” (Martin HOPENHAYN, *Después del Nihilismo, de Nietzsche a Foucault*, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1997, pág. 135).

⁵⁴ Pierre BAYLE, *Dictionnaire historique et critique*, art. “ACOSTA (URIEL)”, 3ª ed., Rotterdam, M. Böhm, 1720, tomo I, pp. 67-69 (citado por Gabriel ALBIAC en *La sinagoga vacía*, Madrid, Hiperión, 1987, secc. II, cap. I, pág. 191).

⁵⁵ Max WEINREICH, *Hitler's Professors. The Part of Scholarship in Germany's Crimes Against the Jewish People*, New Haven and London, Yale University Press, 1999, pág. 54. Una pista sobre la posible base neuronal de la inercial tendencia a tal identificación (entre ser y deber ser, entre teoría y práctica), teleológicamente justificada, se puede encontrar en la diferencia meramente cuantitativa entre idea y acto en el ámbito de las operaciones neuronales: “(...) cuando visualizamos algo se activan casi las mismas áreas cerebrales, aunque en menor intensidad, que cuando realizamos la acción.” (Tomás ORTIZ, *Neurociencia y educación*, Madrid, Alianza Editorial y Consejo Escolar de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2009, pp. 114-115). La enseñanza como artificio (la *filomatía*) procedería a romper esa identificación cualitativa. Acaso esta vía pueda ofrecer un campo de investigación no completamente estéril.

⁵⁶ SPINOZA, *Ética*, IV, proposición I y demostración. La distinción entre la región de lo teórico y la de lo práctico, esto es, entre ciencia (*episteme*), por un lado, y arte (*techné*) y acción (*praxis*), por otro, queda establecida por Aristóteles en *Ética Nicomaquea*, Madrid, Gredos, 1993, 1139b 15 y ss.

⁵⁷ Véase nota 49.

⁵⁸ O. c., pág. 32.

⁵⁹ O. c., pág. 33.

⁶⁰ Disciplina viene de *discipuli* (de *discendo*) *doctrina*, o sea, la enseñanza recibida.

⁶¹ S. AGUSTÍN, *Del libre albedrío*, o. c., libro I, 1, 2, pág. 214.

⁶² Juzgo inevitable la referencia al ginebrino dada la influencia de su obra sobre la pedagogía vigente.

⁶³ J. J. ROUSSEAU, *Emilio*, Madrid, Alianza Editorial, 2002, I, pág. 37.

⁶⁴ Idea que, como es sabido, procede de la filosofía neoplatónica y que sirve a San Agustín para combatir el maniqueísmo, que él mismo defendió en sus años mozos.

⁶⁵ ARISTÓTELES: “Además, se puede errar de muchas maneras (pues el mal, como imaginaban los pitagóricos, pertenece a lo indeterminado, mientras el bien a lo determinado), pero acertar sólo es posible de una (...): *Los hombres sólo son buenos de una manera, malos de muchas*.” (*Ética Nicomaquea*, 1106b, 30-35); también PASCAL: “El mal es fácil. Hay una infinidad; el bien casi único.” (*Pensamientos*, 526 [Lafuma]); y, recientemente, F. UMBRAL: “La democracia, entendida a lo grande, sería así la gran corrección que le hacemos a la naturaleza para recortar el fascismo por medio de la cultura y la ciencia. (...) el mal se hace solo, pero el bien hay que hacerlo.” (“Fascismo en Irak”, *El Mundo*, 17 de octubre de 2003).

⁶⁶ O. c., I, 1, 2, pág. 215.

⁶⁷ *Ibid.*, I, 1, 3, pág. 216.

⁶⁸ S. AGUSTÍN, *El maestro o sobre el lenguaje*, Madrid, Trotta, 2003, XII, § 40, pp. 125-126.

⁶⁹ O. c., XIV, § 45, pp. 132-133.

⁷⁰ “¿quién es tan estúpidamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda lo que el maestro piensa?” (S. AGUSTÍN, o. c., XIV, § 45, pág. 132).

⁷¹ J. P. G. LEJEUNE-DIRICHLET: “Una variable es un símbolo que representa un número dentro de un conjunto. Dos variables X y Y están asociadas de tal forma que al asignar un valor a X entonces, por alguna regla o correspondencia, se asigna automáticamente un valor a Y, se dice que Y es una función (unívoca) de X. La variable X, a la que se asignan libremente valores, se llama variable independiente, mientras que la variable Y, cuyos valores dependen de la X, se llama variables dependientes. Los valores permitidos de X constituyen el dominio de definición de la función y los valores que toma Y constituye su recorrido”.

⁷² <http://www.filosofia.org/filomat/df094.htm>.

⁷³ PLATÓN, *Menón*, 84c.

⁷⁴ S. Tomás DE AQUINO, *De Magistro (El Maestro)*, Valencia, Universidad, 1976 (q. 11 de *De Veritate*), Art. 1º, en contra, 6ª.

-
- ⁷⁵ *Ibid.*, q. 11, Art. 1º, resp.
- ⁷⁶ *Ibid.*, q. 11, Art. 1º, resp.
- ⁷⁷ *Ibid.*, q. 11, Art. 1º, resp. a la 6ª objeción.
- ⁷⁸ *Ibid.*, q. 11, Art. 3, afirmación 4.
- ⁷⁹ *Ibid.*, q. 11, Art. 3, resp. 6.
- ⁸⁰ *Ibid.*, q. 11, Art. 4, resp. 3.
- ⁸¹ *Ibid.*, q. 11, Art. 4.
- ⁸² *Ibid.*, q. 11, Art. 1º, resp.
- ⁸³ *Ibid.*, q. 11, Art. 1º, resp. a la 7ª objeción.
- ⁸⁴ *Ibid.*, q. 11, Art. 3, en contra 6.
- ⁸⁵ “Parto de considerar a los hombres llegados a un punto en el que los obstáculos que dañan a su conservación en el estado de naturaleza logran superar, mediante su resistencia, la fuerza que cada individuo puede emplear para mantenerse en ese estado. Desde ese momento tal estado originario no puede subsistir y el género humano perecería si no cambiase de manera de ser.” (*Contrato social*, Barcelona, Altaya, 1993, I, cap. VI).
- ⁸⁶ En buena medida, este tesis es el resultado de aplicar al ámbito genérico de la enseñanza, para sostener este intento de teoría materialista general de la misma, la tesis con la que Raúl FERNÁNDEZ VÍTORES trabaja en su libro *Sólo control. Panfleto contra la escuela*, Madrid, Páginas de Espuma, 2002 (en particular, pp. 31 y ss.), en el que señala que la diferencia entre la enseñanza jesuita y la pedagogía vigente se halla en los contenidos, que pueden variar, pues son secundarios, pero no en el carácter *formal* de la misma, que es común y marca *materialmente* la deriva de la enseñanza. Y que, añadimos por nuestra cuenta, obedece al fin propuesto, también común, según venimos indicando.
- ⁸⁷ FERNÁNDEZ VÍTORES, o. c., pág. 15.
- ⁸⁸ *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 3 (1879) 97-105-15 (citado por Vicente CACHO VIU, *La Institucion Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860 - 1881)*, Ediciones Rialp. S. A., Madrid, 1962, pp. 491-492, nota 67).
- ⁸⁹ Cf. FERNÁNDEZ VÍTORES, o. c., pp. 71 y ss.
- ⁹⁰ Véase nota 43.
- ⁹¹ James GUILLAUME, *Un pedagogo español: don Francisco Giner*, BILE 42 (1918) 155 (citado por CACHO VIU, o. c., pág. 466, nota 4). Cf. Enrique MENÉNDEZ UREÑA, *El krausismo alemán. Los congresos de filósofos y el krausofröbelismo (1833-1881)* Universidad Pontifica de Comillas, Madrid, 2002, pp. 155-170.
- ⁹² *Didáctica Magna*, Madrid, Akal, 1986, V, pág. 41.
- ⁹³ *Ibid.*, XIV, pág. 106.
- ⁹⁴ *Ibid.*, XII, pág. 88.
- ⁹⁵ *Ibid.*, XI, pág. 92.
- ⁹⁶ *Ibid.*, XVI, pág. 143.
- ⁹⁷ “Lutero, en fin, aportaba a la humanidad, 230 años antes que Juan Jacobo [Rousseau], una liberación, un inmenso alivio. Libraba a la humanidad de la inteligencia, de esa fatigosa y obsesionante coacción de pensar siempre y de pensar lógicamente. Liberación, que, sin embargo, hay que empezar siempre de nuevo. Porque, como él mismo escribe en su comentario sobre la *Epístola a los Gálatas*, “la razón jamás se destruye por completo en esta vida”. (Jacques MARITAIN, *Lutero, o el advenimiento del yo*, Primera parte del libro *Tres Reformadores: Lutero, Descartes, Rousseau*, 1925, IV.)
- ⁹⁸ COMENIUS, o. c., XI, pág. 85.
- ⁹⁹ *Ibid.*, XVIII, pág. 163.
- ¹⁰⁰ *Ibid.*, XXIII, pág. 231.
- ¹⁰¹ *Ibid.*, XXVI, pág. 266.
- ¹⁰² *Ibid.*, XXIII, pág. 231.
- ¹⁰³ *Ibid.*, XXXII, pág. 313.
- ¹⁰⁴ *Ibid.*, XVI, pág. 141.
- ¹⁰⁵ *Ibid.*, XXVI, pág. 270.
- ¹⁰⁶ La familia de Comenius pertenecía a la Hermandad, modesta iglesia fundada en 1547 por Rehor, seguidor del movimiento basado en las ideas reformistas del sacerdote y teólogo Jan Hus, quien, ante la corrupción de la Iglesia Católica, promovía el regreso hacia el cristianismo primitivo, puro, y consideraba la Sagrada Escritura el criterio único de la verdad.
- ¹⁰⁷ O. c., V, pág. 52.
- ¹⁰⁸ *Ibid.*, V, pág. 54.

¹⁰⁹ Véase nota 43.

¹¹⁰ “Lutero está en el origen del voluntarismo moderno. Para probarlo con pormenores habría que insistir en las consecuencias del pesimismo antiintelectualista que acabo de mencionar. Quedando la razón relegada a la habitación más sucia de la casa, cuando no muerta y sepultada, es menester, ya que el puro y simple bruto jamás podrá ser un ideal para el hombre, que otra facultad espiritual, la voluntad, sea exaltada en igual grado, si no en la teoría, por lo menos en la práctica: por lo cual, en Lutero, el sentimiento hipertrofiado del yo es esencialmente un sentimiento de voluntad, de realización de la libertad, como dirá más tarde la filosofía alemana. También convendría insistir en su egocentrismo y demostrar cómo, en él, el yo es centro, no como en Kant, por efecto de una pretensión de la inteligencia humana de convertirse en la pauta y medida de las cosas inteligibles, sino por efecto de una pretensión de la voluntad individual, separada del cuerpo universal de la Iglesia, de situarse sola y desnuda, frente a Dios y a su Cristo para asegurarse por la confianza, su justificación y salvación.” (MARITAIN, *Ibid.*) Si bien la denuncia del voluntarismo luterano que hace Maritain es pertinente, no deja de incurrir él mismo en un *moderado* voluntarismo católico de influencia tomista.

¹¹¹ O. c., XXIX, pág. 288.

¹¹² *Ibid.*, IX, pág. 71.

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ *Ibid.*, X, pág. 75.

¹¹⁵ *Ibid.*, XXIX, pág. 289.

¹¹⁶ *Ibid.*, XXIX, pág. 285.

¹¹⁷ Véase nota 22.

¹¹⁸ *Emilio*, I, p. 49.

¹¹⁹ *Ibid.*, II, pág. 78.

¹²⁰ *Ibid.*, II, pág. 92.

¹²¹ Pestalozzi, Fröbel y Herbart son, tal vez, los más conocidos, aunque también ejercieron notable influencia posterior Montessori y Decroly.

¹²² Willem FRIJHOFF, “Instruir y formar. la educación como objetivo, instrumento y esperanza en la Revolución Francesa”, pp. 56-57, en *La Revolución Francesa y su influencia en la Educación en España*, Edición preparada por: Gabriela OSSENBACH SAUTER y Manuel DE PUELLES BENÍTEZ, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1990, pp. 43-63.

¹²³ Manuel de PUELLES BENÍTEZ, “Revolución Francesa y educación: su incidencia en la génesis del sistema educativo español.”, pp. 81-82, en *ibid.*, pp. 65-100.

¹²⁴ *Ibid.*, pág. 83.

¹²⁵ CONDORCET, *Escritos pedagógicos*, Madrid, Calpe, 1922, *Primera memoria*, pág. 18. La traducción al español de esta edición de los escritos pedagógicos de Condorcet corre a cargo de Domingo Barnés, subsecretario de la Dirección General de Primera Enseñanza, a cargo de Rodolfo Llopis, en el ministerio de Marcelino Domingo.

¹²⁶ Véase más adelante, con respecto a la figura de Marcelino Domingo, el análisis de su labor al frente del Ministerio de Instrucción Pública.

¹²⁷ FERNÁNDEZ VÍTORES, o. c., pág. 49

¹²⁸ Desarrollaremos esta tesis en las partes 7, 8 y 9 del presente trabajo.

¹²⁹ Cf. SANTO TOMÁS DE AQUINO, o. c., q. 11, a. 4.

¹³⁰ Véase nota 43.

¹³¹ Como venimos indicando, la función profesor es independiente de la subjetividad psicológica del sujeto que desempeña esa función en la misma medida en que el resultado de una operación matemática es independiente de la subjetividad del sujeto que la resuelve, sin perjuicio de que esa resolución necesite, para producirse en la realidad material del papel, de un examen o de una investigación, determinadas capacidades psicológicas, anatómicas, etc.

¹³² “el arte compensa las deficiencias de la naturaleza.” (JAEGER, II, 3, pág. 286)

¹³³ “Muy pocos niños sienten espontáneamente el impulso de aprender la tabla de multiplicar. Si sus compañeros están obligados a aprenderla, cualquier niño, por vergüenza, pensará que debe aprenderla también; pero en una comunidad en la que los niños no tuvieran esa obligación, sólo algunos pedantes o eruditos desearán saber cuántas son seis por nueve.” (Bertrand RUSSELL, *La educación y el orden social*, (1932) Barcelona, Edhasa, 2004, pág. 52). Cf. el examen de este problema llevado a cabo líneas antes en el apartado *El esclavo de Menón*.

¹³⁴ “Para ser hombre no basta con nacer, sino que hay también que aprender. La genética nos predispone a llegar a ser humanos pero sólo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo.” (Fernando SAVATER, *El valor de educar*, Ariel, Madrid, 2001, pág. 37). O, dicho según la conocida fórmula aristotélica del libro primero de *La Política*: «*Anthropos physei politikón zôion*.»

¹³⁵ “Toda la ambición se dirige entonces a proyectos que están siempre al alcance, como ceñirse a un horario; y mediante esta humilde vigilancia de uno mismo, el espíritu se encuentra liberado sin darse cuenta. Este arte de la voluntad ya no se pierde nunca; pero no veo cómo puede adquirírselo fuera de la escuela; y los Instruidos-Tarde, como dice Platón, no lo consiguen nunca.” (ALAIN, *o. c.*, VI, p. 37)

¹³⁶ Debemos recordar que la noción de *violencia* corresponde, en la física aristotélica, justamente, al movimiento que sin más se opone al natural, diríamos, al inercial (Cf. *Física*, IV, 8).

¹³⁷ “La perpetuación de una comunidad civilizada exige, por tanto, que exista algún método que obligue a los niños a comportarse de un modo que no es natural. Quizá sea posible sustituir la coacción por el estímulo, pero no es posible dejar este asunto en manos de la naturaleza.” (RUSSELL, *Ibid.*)

¹³⁸ Cf. Leoncio GONZÁLEZ HEVIA, «El mito de la Naturaleza», *El Catoblepas*, número 61, marzo 2007, pág. 10

¹³⁹ “La fuerza de voluntad requiere una sutil combinación de libertad y disciplina, y queda destruida en cuanto hay un exceso de una u otra.” (RUSSELL, *Ibid.*, pp. 48-49). Así mismo, es pertinente recordar la noción de disciplina puesta en juego por San Agustín, tal como ha sido tratada más arriba.

¹⁴⁰ “Lo que es antinatural con el trabajo llega a ser más fuerte que lo natural.” (PLUTARCO, *Sobre la educación de los hijos*, en *Moralía*, I, Madrid, Gredos, 1992, 2D)

¹⁴¹ “(...) al entregarse a placeres fáciles, se pierden un placer más elevado que hubieran podido conquistar con un poco de valor y atención. No hay experiencia en el mundo que eleve más a un hombre que el descubrimiento de un placer superior, que hubiera ignorado siempre si no se hubiera tomado el trabajo de descubrirlo.” (ALAIN, *o. c.*, IV, pp. 32-33)

¹⁴² “As it is in the body, so it is in the mind; practice makes it what it is.” (John LOCKE, *La conducta del entendimiento y otros ensayos póstumos*, § IV -edición bilingüe-, Barcelona, Anthropos; Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, pág. 24).

¹⁴³ Véase nota 64.

¹⁴⁴ “Ser inmortal es baladí; menos el hombre todas las criaturas lo son, pues ignoran la muerte; lo divino, lo terrible, lo incomprensible, es saberse inmortal.” (J. L. BORGES, *El inmortal (El Aleph)*, en *Obras completas*, tomo II (1941-1960), Madrid, Círculo de Lectores, 1992).

¹⁴⁵ John LOCKE: “El que no haya contraído el hábito de someter su voluntad a la razón de los demás cuando era joven, hallará gran trabajo en someterse a su propia razón cuando tenga edad de hacer uso de ella. Y ¿qué hombre será un niño educado así? Es fácil preverlo.” (*Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Akal, 1986, II, § 36). “En todo caso, de lo que estoy cierto es de que es más fácil soportar la negación que nos oponemos a nosotros mismos que la que los demás nos oponen. Acostumbrad pues al niño desde muy temprano a consultar su razón, a hacer uso de ella antes de abandonarse a sus inclinaciones. (...) habituándole a ser dueño de sus deseos.” (*o. c.*, XII, § 106)

¹⁴⁶ ROUSSEAU: “Cuanto más débil es el cuerpo, más ordena; cuanto más fuerte, más obedece.” (*Emilio o de la educación*, I, pág. 66). También, ALAIN: “El niño tiene la experiencia del mando antes que ninguna otra.” (*o. c.*, XXXI, p. 95)

¹⁴⁷ “Se comprende lo absurdo que sería imponer la ley de hacer entender a los alumnos por qué puede ser bueno cada conocimiento que se les dé; porque si es algunas veces desanimador aprender aquello cuya utilidad no puede conocerse, es con más frecuencia imposible conocer de otro modo que bajo palabra de otro la utilidad de lo que no se sabe todavía.” (CONDORCET, *o. c.*, 2ª *Memoria sobre la Instrucción pública*, pp. 87-88).

¹⁴⁸ “No se puede disfrutar de la geometría antes de ser geómetra.” (ALAIN, *o. c.*, p.152)

¹⁴⁹ “Toda maldad procede de debilidad; el niño sólo es malvado porque es débil; hacedlo fuerter, será bueno; quien puede todo nunca hará mal.” (ROUSSEAU, *Emilio o de la educación*, I, pág. 86).

¹⁵⁰ “He did not regard anarchists, as most of us do, as a handful of morbid men, combining ignorance with intellectualism.” (G. K. CHESTERTON, *The Man Who Was Thursday*, London, Bibliolis Books Ltd., 2010, pág. 37)

¹⁵¹ De las memorias de una niñera en el hogar para niños L318, en: *Moradas para niños en el gueto Teresienstadt*, Casa de Terezin con la colaboración del encargado de jóvenes y sociedad, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 1997, pág. 8.

¹⁵² Abi FISHER, maestro e instructor en la casa de los niños varones checos en Terezin, en N. KEREN, *Esquirlas de Infancia*, Casa de los Luchadores de los Guetos y el Kibutz Unido, Israel, 1993, pág. 55.

¹⁵³ Cf. Liliane LURÇAT, *Vers une école totalitaire?. L'enfance massifiée à l'école et dans la société*, Paris, François-Xavier de Guibert, 1998.

¹⁵⁴ Hannah ARENDT, *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid, Taurus, 2004, en particular la tercera parte: *Totalitarismo*.

¹⁵⁵ Indro MONTANELLI, *Historia de los griegos*, Barcelona, Plaza y Janés, 1980, IX, pp. 49-50.

¹⁵⁶ SAINT-JUST, *Discursos. Dialéctica de la Revolución*, Barcelona, Editorial Taber, 1970, *Escritos póstumos*, 6, pp. 329-332.

¹⁵⁷ Véase nota 29.

¹⁵⁸ Cf. M. A. MANACORDA, *Marx y la pedagogía moderna*, Barcelona, Libros Tau, 1969; B. SUCHODOLSKI, *Fundamentos de pedagogía socialista*, Barcelona, Editorial Laia, 1974; José Luis GARCÍA GARRIDO, *Comunismo y educación familiar. La experiencia soviética*, Madrid, Editorial Magisterio Español, 1969.

¹⁵⁹ K. MARX, *Crítica del programa de Gotha*, IV, Moscú, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1947, pp. 38-39.

¹⁶⁰ K. MARX, *Exposición en las sesiones de los días 10 y 17 de agosto de 1869 en el Consejo General de la AIT*, en Marx/Engels, *Textos sobre educación y enseñanza*, Madrid, Comunicación, 1978, pág. 159. Al respecto, MANACORDA sostiene lo siguiente: "Para terminar sobre esta cuestión, es preciso destacar, incluso para enlazar con el discurso siguiente que, para Marx, la oposición al «Estado educador» no es un expediente transitorio que hay que exigir contra el Estado burgués y que hay que suprimir cuando se trate de un Estado proletario. Por mucho peso que tenga en él la necesidad del uso del poder político en la revolución socialista, la perspectiva liberadora del socialismo no se configura nunca en él como un aumento de la esfera estatal. El razonamiento resultaría aquí incluso demasiado complejo; nos limitaremos a citar una vez más la *Crítica al programa de Gotha*, en donde considera «un recurso inútil» el decir que se habla de un «Estado futuro». Marx, efectivamente, observaba a sus interlocutores que su «Estado futuro» no era otra cosa que una forma de Estado burgués más avanzado, ya existente en Suiza y en EE.UU., y que entendían en realidad «por Estado la máquina del gobierno, o sea, el Estado en cuanto constituye un organismo para sí, separado de la sociedad a consecuencia de una división del trabajo». Es suficiente para confirmar la coherencia de este breve informe con textos importantes de Marx, excluir la hipótesis de un juicio suyo distinto sobre los deberes del Estado con respecto a la escuela en una sociedad socialista." (o. c., pág. 110)

¹⁶¹ K. MARX, *Crítica del programa de Gotha*, IV, pág. 38.

¹⁶² "Es evidente que el marxismo se sitúa en polémica directa con todas aquellas tendencias pedagógicas nuevas que, aunque representando una oposición válida a las instituciones escolares y a las posiciones pedagógicas tradicionales de la sociedad dividida pueden, sin embargo, condicionar una superación únicamente aparente y parcial. Pues, frente a la pedagogía tradicional del determinismo ambiental, que destinaba a cada hombre a un proceso formativo, no solamente limitado, sino predeterminado por la situación social, las pedagogías nuevas, que por diversos caminos tienden a todo lo que puede definirse como naturaleza del niño o del hombre, producen, evidentemente, una ruptura, pero permanecen limitadas a un desarrollo espontáneo y, por lo mismo, parcial; ponen al hombre únicamente frente a sí mismo, más bien que ante el mundo concreto de las cosas y de las relaciones sociales; sustituyen un proceso educativo «heterogéneo» por un proceso «autónomo», que también es limitado. Véase, por el contrario, la polémica juvenil de Marx contra Stirner: «En los diversos estados de la vida, Stirner no ve otra cosa que "descubrimientos de sí mismo", y estos "descubrimientos de sí mismo" se reducen siempre a una situación de conciencia. Naturalmente, no le interesa la modificación física y social que se realiza en los individuos, y que produce una modificación en la conciencia. Por ello, en Stirner, el niño, el joven y el hombre encuentran siempre el mundo rápidamente, ya que no hacen otra cosa que "descubrirse a sí mismos"; no se hace absolutamente nada para facilitar el hecho de que se puede hallar algo». Se trata de una clara toma de posición contra toda pedagogía naturalista, fundada en la «autonomía» de cada individualidad, que es ella misma por naturaleza, y que

no tiene necesidad más que de un desarrollo autónomo. Y compárese, por otra parte, esta clara toma de posición, con la breve pero decisiva alusión -que ya hemos recordado- contra la pedagogía basada en el juego, en donde Marx define como un «profético presentimiento contra los Basedow y sus simios modernos», la observación de John Bellers de que una ocupación puerilmente estúpida convierte en estúpidas las mentes de los niños. Como para él el trabajo no puede convertirse en un juego -tal como lo quería Fourier-, tampoco la enseñanza, que constituye un todo con el trabajo, puede ser un simple juego.

Y si a estas determinaciones añadimos su severa llamada al hecho de que en la escuela no pueden enseñarse más que disciplinas que consistan en rigurosas nociones incontrovertibles y que no den lugar a conclusiones de tipo personal, como las matemáticas o la gramática, y su radical repudio de todo lo que pueda ser subjetivo en el proceso de la enseñanza -lo cual, téngase bien en cuenta, no quiere decir, en absoluto, la exclusión de la validez de lo que no es un concreto aprendizaje de nociones exactas; pues Marx, más bien coloca todo este proceso de auténtica y verdadera «educación» en la misma vida en donde los niños vuelven de nuevo junto a sus padres-; si añadimos estos contenidos que atribuye a la enseñanza como proceso específico a alcanzar dentro de un lugar específico, tendremos el cuadro de una escuela concreta y exacta; en resumidas cuentas, de un reino de la necesidad y no de la libertad para los niños, cuyo valor intrínseco y positivo consistirá, precisamente, en esta apropiación de una totalidad de posibilidades de dominio sobre la naturaleza y sobre el mismo hombre.” (MANACORDA, o. c., p. 117-118). La referencia de Bellers acerca de Basedow, cuya obra Kant valora elogiosamente, aparece en nota a pie de página en el libro I de *El Capital*, sección IV, cap. XIII, Moscú, Editorial Progreso, 1990, pág. 450.

¹⁶³ *Instrucciones a los delegados del Comité provisional sobre algunas preguntas* (1866), citado por MANACORDA, o. c., pág. 33.

¹⁶⁴ K. MARX, *Crítica del programa de Gotha*, IV, pág. 40-41.

¹⁶⁵ MANACORDA, o. c., pp. 98-99.

¹⁶⁶ “Tareas de las Juventudes Comunistas” (Discurso pronunciado en el III Congreso de la Unión De Juventudes Comunistas De Rusia), el 2 de octubre de 1920, en *Obras Escogidas*, Moscú, Editorial Progreso, 1966, tomo III, pp. 256-263.

¹⁶⁷ *Ibid.*, pp. 262-263.

¹⁶⁸ *Ibid.*, pp. 256-257.

¹⁶⁹ *Ibid.*, pág. 257.

¹⁷⁰ *Ibid.*, pp. 257-258.

¹⁷¹ *Ibid.*, pág. 258.

¹⁷² *Ibid.*, pp. 258-259.

¹⁷³ *Ibid.*, pág. 259.

¹⁷⁴ *Ibid.*, pág. 261.

¹⁷⁵ *Ibid.*, pág. 266.

¹⁷⁶ *Ibid.*, pág. 267.

¹⁷⁷ *Ibid.*

¹⁷⁸ *Ibid.*, pág. 268.

¹⁷⁹ *Ibid.*

¹⁸⁰ *Ibid.*, pág. 269.

¹⁸¹ *Ibid.*, pág. 270.

¹⁸² A. S. MAKARENKO, *La colectividad y la educación de la personalidad*, Moscú, Editorial Progreso, 1977, pág. 64.

¹⁸³ *Ibid.*, pág. 293.

¹⁸⁴ *Ibid.*, pág. 180.

¹⁸⁵ *Ibid.*, pág. 218.

¹⁸⁶ *Ibid.*, pp. 49-50.

¹⁸⁷ *Ibid.*, pág. 176.

¹⁸⁸ *Ibid.*, pág. 246.

¹⁸⁹ A. S. MAKARENKO, *Los problemas de la educación escolar soviética*, Moscú, Editorial Progreso, 1977, pág. 128, citado por Amalia BERNARDINI y José Alberto SOTO, *La educación actual en sus fuentes filosóficas*, San José (Costa Rica), EUNED, 2000, pág. 119.

¹⁹⁰ José Luis GARCÍA GARRIDO, o. c., pág. 91.

¹⁹¹ *Poema pedagógico*, Barcelona, Planeta, 1986, Parte III, capítulo 10, pp. 495-496.

¹⁹² Cf. Jaime TRILLA (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Editorial Grao, 2007, pp. 143 y ss.; también, VVAA., *Teorías e instituciones contemporáneas de la Educación*, Barcelona, Ariel, 2008, pp. 115 y ss.

-
- ¹⁹³ John REED, *Ten Days that Shook the World* (1919), Stilwell, Digireads.com Publishing, 2007, pp. 207 y ss.
- ¹⁹⁴ Appeal by the People's Commissary of Education of Russia A. V. LUNACHARSKY, *To All Who Teach Source: The Class Struggle* Vol. II, No. III, May-June 1918; Transcribed: Sally RYAN for marxists.org, July 2002.
- ¹⁹⁵ A. LUNACHARSKI, Peoples' Commissary for Education under the Russian Socialist Federal Soviet Republic, "Self-Education of the Workers – The Cultural Task of the Struggling Proletariat," WSF Pamphlet, 1918; Published: by The Workers' Socialist Federation, 400, Old Ford Road, E.3., Price 2d; Transcribed: by Ted CRAWFORD.
- ¹⁹⁶ *Yo, ministro de Stalin en España*, Madrid, NOS, 1954, pág. 363.
- ¹⁹⁷ Ettore VANNI, *Yo, comunista en Rusia*, Barcelona, Ediciones Destino, 1950.
- ¹⁹⁸ *Mi viaje a la Rusia soviética* (1921), Madrid, Alianza Editorial, 1970, pág. 176.
- ¹⁹⁹ *Ibid.*, pág. 184.
- ²⁰⁰ B. MUSSOLINI, "L'Idea di Stato", en *L'Educazione nazionale. Le direttive del Duce sui probleme della vita nazionale*, Roma, Casa Editrice Pinciana, 1937, pp. 46-47.
- ²⁰¹ "La Scuola Fascista", en *Ibid.*, pág. 111.
- ²⁰² *Ibid.*, pág. 110.
- ²⁰³ *Ibid.*, pág. 109.
- ²⁰⁴ *Ibid.*, pp. 112-113.
- ²⁰⁵ *Das Programm der NSDAP*, Berlín, 1933, en *El Holocausto en documentos. Selección de documentos sobre la destrucción de los judíos de Alemania y Austria, Polonia y la Unión Soviética*, Jerusalén, Yad Vashem, 1996, edición a cargo de Yitzhak Arad, Israel Gutman y Abraham Margalit, pág. 15.
- ²⁰⁶ Adolf HITLER, o. c.
- ²⁰⁷ "Todo lo que beneficia al pueblo es derecho. ¡Todo lo que lo perjudica es delito!". Son palabras de Hans Frank, ministro del Reich, en Hans SPONHOLZ, *Breviario Nacionalsocialista. Pensamiento alemán: Contribución a la educación ideológica. Texto oficial de la SA* (1935), Buenos Aires, Ediciones Sieghels, 2010. Al respecto, es imprescindible el trabajo de Götz ALY, *La utopía nazi*, Barcelona, Crítica, 2006, cuyo título original en alemán es *Hitlers Volksstaat*.
- ²⁰⁸ Ernst KRIECK, *Educación Política Nacional*, 1932, Versión de la 21ª ed. alemana por Hilario Gómez, Editorial Labor, Madrid, 1941, pp.17-18.
- ²⁰⁹ *Ibid.*, pág. 34.
- ²¹⁰ *Ibid.*, pág. 140.
- ²¹¹ *Ibid.*, pág. 55.
- ²¹² *Ibid.*, pp. 62-63.
- ²¹³ *Ibid.*, pág. 128.
- ²¹⁴ *Ibid.*, pp. 148-149.
- ²¹⁵ *Ibid.*, pág. 151.
- ²¹⁶ James OWEN, *Nuremberg. El mayor juicio de la historia*, Barcelona, Crítica, 2007, pág. 238.
- ²¹⁷ *Ibid.*, pp. 277-278.
- ²¹⁸ Peter FRITZSCHE, *Vida y muerte en el Tercer Reich*, Barcelona, Crítica, 2009, pág. 101.
- ²¹⁹ *Ibid.*, pág. 97.
- ²²⁰ *Ibid.*, pág. 103.
- ²²¹ Citado por Erika MANN, *School for barbarians*, New York, Modern Age Books, 1938, pp. 52-52.
- ²²² *Ibid.*, pp. 96-97.
- ²²³ *Ibid.*, Pág. 95
- ²²⁴ Hermann RAUSCHNING, *Hitler me dijo*, Atlas, Madrid, 1946, XXXVII, págs. 52.
- ²²⁵ Hermann RAUSCHNING, o. c., pp. 235-236.
- ²²⁶ Gregor ZIEMER, *Educación para la muerte. La formación de un nazi*, Ediciones Minerva, México D. F., 1942, prólogo, pág. 24.
- ²²⁷ *Ibid.*
- ²²⁸ *Ibid.*, prólogo, pág. 25.
- ²²⁹ *Ibid.*
- ²³⁰ *Ibid.*, prólogo, pág. 27.
- ²³¹ *Ibid.*, VII, pág. 152.
- ²³² *Ibid.*, IX, pp. 204-205.

- ²³³ “Los niños de Hitler. El secuestro nazi de los jóvenes alemanes”, *Historia* 16, n.º 390, octubre 2008, pp. 55-81.
- ²³⁴ Se refiere al artículo que citamos a continuación. Para los documentos del s. XIX, hemos respetado, en general, la ortografía original.
- ²³⁵ *El casarse pronto y mal*, en *El Pobrecito Hablador. Revista Satírica de Costumbres*, por el Bachiller don Juan PÉREZ DE MUNGUÍA (seud. de MARIANO JOSÉ DE LARRA), n.º 7, noviembre de 1832, Madrid, pp. 10-13.
- ²³⁶ *Empeños y desempeños*, en *El Pobrecito Hablador. Revista Satírica de Costumbres*, por el Bachiller don Juan PÉREZ DE MUNGUÍA (seud. de MARIANO JOSÉ DE LARRA), n.º 4, setiembre de 1832, Madrid, pp. 3-4.
- ²³⁷ Cf. RUIZ BERRIO, *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, Madrid, CSIC, 1970, pág. 23.
- ²³⁸ G. JOVELLANOS, *Memoria sobre educación pública, ó sea, Tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación á las escuelas y colegios de niños, Primera cuestión*, en *Obras publicadas e inéditas*, Madrid, Atlas, 1963, tomo I, pág. 231.
- ²³⁹ *Ibid.*, *Primera cuestión*, pág. 232.
- ²⁴⁰ *Ibid.*, *Segunda cuestión*, pág. 232.
- ²⁴¹ Cf. Rufino BLANCO Y SÁNCHEZ, *Pestalozzi, su vida y sus obras: Pestalozzi en España*, Imp. de la Revista de Archivos, 1909.
- ²⁴² Antonio GIL DE ZÁRATE, o. c., tomo III, pág. 5.
- ²⁴³ G. JOVELLANOS, *Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública*, en *Obras publicadas e inéditas*, Madrid, Atlas, 1963, tomo I, pág. 268.
- ²⁴⁴ Citado por Ángela DEL VALLE LOPEZ, “La huella de dos pedagogos de la Revolución Francesa —Talleyrand-Perigord y Condorcet— en los Proyectos Educativos de Jovellanos y Quintana”, en *La Revolución Francesa y su influencia en la Educación en España*, pág. 167.
- ²⁴⁵ JOVELLANOS, O. c., pp. 269-270.
- ²⁴⁶ *Ibid.*, pág. 276.
- ²⁴⁷ “Este Informe iba firmado por Manuel José Quintana, José de Vargas y Ponce, Ramón Gil de la Cuadra, Martín González de Navas, Diego Clemencín y Eugenio de Tapia, pero es bien sabido que su paternidad corresponde únicamente al poeta Quintana.” (Julio RUIZ BERRIO, *Política escolar de España en el siglo XIX. 1808-1833*, CSIC, Madrid, 1970, pág. 3).
- ²⁴⁸ Cf. Eloisa MÉRIDA-NICOLICH, “El concepto de instrucción pública. Sus notas características en Campomanes, Jovellanos, Cabarrús y Quintana”, y Ángela DEL VALLE LOPEZ, “La huella de dos pedagogos de la Revolución Francesa —Talleyrand-Perigord y Condorcet— en los Proyectos Educativos de Jovellanos y Quintana”, en *La Revolución Francesa y su influencia en la Educación en España*, pp. 137 y ss, y 141-172.
- ²⁴⁹ Alberto LISTA Y ARAGÓN, *De la instrucción pública*. “Periódico del Ministerio de la Gobernación de la Península”, núm. 4-1.823, pág. 126 (citado por RUIZ BERRIO, o. c., pág. 27).
- ²⁵⁰ Cf. <http://www.filosofia.org/filomat/df563.htm>. Literalmente, “buen orden”. Es empleado en el sentido de la capacidad de una estructura social para mantenerse en el tiempo.
- ²⁵¹ “Los buenos son los que pueden gobernarse a sí mismos, malos, los que no.” (PLATÓN, *Leyes*, 644b); “Jenócrates, el discípulo de Platón, veía la esencia de la filosofía en que educaba al hombre enseñándole a realizar voluntariamente lo que la masa sólo realiza bajo la coacción de la ley.” (JAEGER, o. c., pág. 721).
- ²⁵² GIL DE ZÁRATE, o. c.; tomo 1, pp. 85-86.
- ²⁵³ Se trata de una concepción heredera, fundamentalmente, de Heráclito y de Spinoza, y, en tal sentido, estrictamente antihegeliana y antiidealista: “Se enuncia claramente la razón en cuanto guerra o principio de contradicción como siendo común a todos y todas las cosas, (...) que el aparente equilibrio de unas cosas frente a otras no consiste más que en su mutua contraposición, incompatibilidad, rivalidad por un mismo sitio (que dos no pueden ocupar al tiempo), y que es, en fin, ese principio de contradicción el que rige los procesos de las cosas todas, por los que viene cada una a ser lo que es y por los que se transforman unas en otras y llegan a ser lo que no eran.” (Agustín GARCÍA CALVO, *Razón común. Edición crítica, ordenación, traducción y comentario de los restos del libro de Heráclito. Lecturas presocráticas II*, Madrid, Editorial Lucina, 1985, pp. 132-133). En cuanto a Spinoza, pocos fragmentos de su *Ética* reflejan mejor esta propuesta ontológica que el axioma de la parte IV: “En la naturaleza no se da ninguna cosa singular sin que se dé otra más potente y más fuerte. Dada una cosa cualquiera, se da otra más potente por la que aquélla puede ser destruida.”

(Véase al respecto la nota 43, pág. 293, de la edición de la *Ética* anotada por Gabriel ALBIAC sobre la traducción de VIDAL PEÑA para la Editorial Tecnos, Madrid, 2007).

²⁵⁴ Cf. PUELLES BENÍTEZ, “Revolución Francesa y educación: su incidencia en la génesis del sistema educativo español”, en *La Revolución Francesa y su influencia en la Educación en España*, pág. 98.

²⁵⁵ RUIZ BERRIO, o. c., pág. 57

²⁵⁶ *Ibid.*, pág. 67

²⁵⁷ *Ibid.*, pág. 64.

²⁵⁸ “Normalizada la vida política y dispuesta la estructura administrativa gubernamental, la desamortización de 1835 y 1836, con los liberales ya en el poder, y la consiguiente supresión de conventos y órdenes religiosas (con la sola excepción, en el campo educativo, de los escolapios), proporcionó al gobierno por vía directa (edificios, tierras y rentas adscritas a servicios públicos) o indirecta (venta de bienes rústicos y urbanos para sanear la hacienda pública) las bases económicas que harían posible la actuación posterior. Asimismo la desamortización produjo la definitiva identificación de las clases acomodadas, beneficiarias de la operación, con la monarquía de Isabel II y el liberalismo; también, a la vez, el enfrentamiento entre este último y la Iglesia.” (Buenaventura DELGADO CRIADO (ed.), *Historia de la educación en España y América*, Madrid, Ediciones SM y Morata, 1994, pág. 59); “Creemos que la desamortización de Mendizábal (1836-1837), completada con la de Madoz (1855), dismanteló el aparato de la enseñanza elemental sostenido por las municipalidades o (en casos más raros) por la Iglesia a las que se privó de rentas considerables, *sin procurar substitución alguna*, provocando, de este modo, la analfabetización masiva de las generaciones siguientes. Paradójicamente, estas reformas de inspiración liberal, anticlerical y “progresista” habrían así precipitado al pueblo en la ignorancia y favorecido su condición miserable ¡y éste no es el único ejemplo en la historia! Las reformas “liberales” han tenido resultados desastrosos para las masas cada vez que se han quedado incompletas, que han destruido un orden social sin reemplazar las instituciones de protección social o de desarrollo cultural que este orden había creado. La regresión cultural (a verificar, evidentemente) habría así coincidido con las tentativas, frustradas, de la revolución industrial de 1840” (B. BENNASSAR, “Les resistences mentales”, *Aux origines du retard économique de l’Espagne, XVI-XIX siècles*, CNRS, París, 1983, pág. 126, citado por Buenaventura DELGADO CRIADO o. c., pág. 124). La tesis propuesta puede aplicarse perfectamente a la legislación educativa española de 1990, si bien ha de ser matizada, pues incluye aspectos distintos a los que se dan en el último cuarto del s. XX. Sobre esta cuestión trataremos al abordar el análisis de la educación en ese periodo.

²⁵⁹ Cf. Vicente CACHO VIU, *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria*, Madrid, Ediciones Rialp, 1962, pp. 30-31.

²⁶⁰ Tal es el dictamen de Gil de Zárate: “El plan de 1836, á pesar de su efímera vida, ha tenido una grande influencia en el porvenir de la enseñanza. Aquel trabajo, lejos de ser perdido, sirvió de base para todos los proyectos que después se presentaron á las Cortes, y se tuvo muy presente en la reforma radical de 1845” (o. c., tomo I, pp. 101-102). Conviene recordar que es Gil de Zárate el redactor del plan de 1845. También, historiadores de la enseñanza actuales sostienen este parecer: “Lo curioso es que la estructura y enfoque de la enseñanza secundaria en el Plan del Duque de Rivas, aunque no tuviera validez legislativa, sirvió de guía para la realidad de la política educativa durante los diez años siguientes, además de constituirse en punto de partida para los sucesivos proyectos de Ley o de Plan de estudios que se intentaron aprobar en 1838, 1841 y 1844.” (Julio RUIZ BERRIO, “El Plan Pidal de 1845: Los institutos públicos, dinamizadores de las capitales de provincia”, en *CEE Participación Educativa*, 7, marzo 2008, pp. 28-38).

²⁶¹ *Exposición á su S. M. Reina Gobernadora*, en *Suplemento a la Gaceta de Madrid*, martes 9 de agosto de 1836 y *Real Decreto de 4 de agosto de 1836*, presentando el *Plan general de Instrucción Pública*, en el mismo número de la *Gaceta de Madrid*.

²⁶² Véase el análisis de este importante aspecto en el apartado *Filomatía*.

²⁶³ Véase más adelante el análisis del Decreto de 21 de octubre de 1868.

²⁶⁴ “Además del sueldo fijo, deberán percibir los maestros de las escuelas públicas elementales y superiores una retribución semanal, mensual o anual de los niños que no sean verdaderamente pobres. Las comisiones de escuelas de pueblo determinarán la cantidad proporcionada de estas retribuciones hasta completar una dotación decente a los maestros. Los niños pobres, a juicio de la comisión del pueblo, serán en todas partes admitidos gratuitamente en la escuela elemental. En las escuelas superiores, donde la enseñanza debe

ser retribuida por los que la reciban, se reservará un número de plazas gratuitas, determinado por la comisión de escuelas de pueblo, para los niños pobres que, a juicio de la misma, hubiesen sobresalido en los exámenes de las escuelas elementales y anunciaren talento y aptitud para el estudio.” (Artículo 19 del *Plan*, en Real Decreto de 4 de agosto de 1836).

²⁶⁵ El caso de la España del s. XXI es el opuesto exacto: una nación en descomposición sin un soporte humano intelectualmente fiable debido a la aniquilación material de la enseñanza pública (del contenido de la instrucción) por universalización formal, demagógica de la misma (la denominada *educación obligatoria*).

²⁶⁶ “Asimismo ha parecido que las explicaciones y ejercicios hayan de hacerse en lengua nacional: esta práctica, admitida hoy día en las naciones mas cultas, es necesario para desterrar hasta los últimos restos del escolasticismo.” (*Ibid.*) Esta medida queda recogida en al artículo 84 del *Plan*.

²⁶⁷ “La suspensión ya citada, del Plan del Duque de Rivas de 1836, por razones no sustanciales sino formales -aseguramiento por el poder legislativo de sus competencias en la materia-, retrasaría hasta 1845 la existencia de unas bases legales de actuación, y los sucesivos fracasos de los dos intentos (1838 y 1841, como veremos) de sacar adelante en los organismos parlamentarios dicha normativa legal, obligaría, por una parte, a que el ejecutivo funcionara en base a arreglos provisionales y, por otra, a que, con grandes esfuerzos y dificultades, se intentara introducir por vía de hecho, como también veremos, los nuevos establecimientos donde se configuraba ya el nuevo sistema de educación pública secundaria, sin que tales esfuerzos alcanzaran extensión e intensidad suficientes hasta que se dispusiera, en 1845, de un marco de acción legal (el Plan Pidal) -emanado no del legislativo sino del ejecutivo-, bajo el que actuar y organizarse.

Esta misma reducción posibilista o actuación realista, en función de los escasos medios legales y financieros con que contaba el ejecutivo, tendría como consecuencia, desde este último punto de vista, el *abandono del objetivo o principio de gratuidad en la enseñanza pública*.” (Antonio VIÑAO FRAGO, *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Madrid, Siglo XXI, 1982, pág. 300).

²⁶⁸ *Constitución de la Monarquía española*, promulgada en Madrid a 18 de junio de 1837, impresa de Orden de S. M. la Reina Gobernadora, Madrid, Imprenta Nacional, 1837.

²⁶⁹ Cf. CACHO VIU, o. c., pp. 29 y ss.

²⁷⁰ *Ibid.*

²⁷¹ *Colección legislativa de Instrucción primaria desde la publicación de la ley de 21 de julio de 1838*, Madrid, Imprenta Nacional, 1853.

²⁷² Cf. GIL DE ZÁRATE, o. c., tomo I, pp. 251 y ss.

²⁷³ Cf. Luis ARRANZ MÁRQUEZ, “Las Ciencias sociales, Geografía e Historia, de ayer a hoy”, en Julio RUIZ BERRIO (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, Madrid, UCM, 2005, pág. 468; Bernat SUREDA, “La educación elemental”, en Buenaventura DELGADO CRIADO (ed.), *Historia de la educación en España y América: La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, SM, 1994, pág. 150.

²⁷⁴ En el artículo 50 se especifica que el maestro puede optar entre el llamado método simultáneo y la enseñanza mutua, o bien una combinación de ambos, y ha de abandonar el individual.

²⁷⁵ Ver también los artículos 39 (lección diaria de doctrina cristiana), 40 (lectura del Nuevo Testamento), 44 (exámenes de los sábados sobre Catecismo y doctrina cristiana) y 48 (colaboración paterna en este aspecto de la educación) del Reglamento.

²⁷⁶ Cf. GIL DE ZÁRATE, o. c., tomo I, pág. 106.

²⁷⁷ Cf. CACHO VIU, o. c., pág. 33.

²⁷⁸ Es él quien nombra a Julián Sanz del Río catedrático interino de Historia de la Filosofía y le envía a Alemania durante dos años para la ampliación de sus estudios, a pesar de que no había ostentado antes una cátedra similar, a diferencia del resto de catedráticos nombrados por la Orden de 14 de junio (*Ibid.*).

²⁷⁹ *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, nº 64, 15 de octubre de 1843.

²⁸⁰ *Constitución de la Monarquía española*, Madrid, Imprenta Nacional, 1845.

²⁸¹ Cf. CACHO VIU, pp. 38 y ss.

²⁸² “Por fin, publicóse el nuevo plan de estudios el día 17 de Setiembre de 1845; y cual fuere la suerte que aguarda á la Instrucción pública en España, aquel día hará época en los anales de este ramo, que desde entonces salió del círculo estrecho y miserable á que se hallaba

reducido, rompió las cadenas que le tenían atado al yugo de añejas y desacreditadas doctrinas, de vergonzosas preocupaciones, y tendió el noble vuelo hácia las regiones del verdadero saber y de la filosofía.” (GIL DE ZÁRATE, o. c., tomo I, pág. 112.)

²⁸³ Padre de Miguel de la Revilla, personaje cercano al círculo krausista del que se acabará alejando. Véase su obra *Breve reseña del estado presente de la Instrucción Pública en España, con relación especial a los estudios de Filosofía*, Madrid, Imprenta de Eusebio Aguado, 1854.

²⁸⁴ O. c., t. II, pág. 71.

²⁸⁵ O. c., tomo II, pp. 2-3.

²⁸⁶ O. c., tomo II, pp. 3-4.

²⁸⁷ “Nadie más amigo que yo de la independencia orgánica de las universidades. Nadie más partidario tampoco de la intervención de la Iglesia en ellas, no de la inspección laica e incompetente de ministros y directores más o menos doctrinarios. La Universidad católica, española y libre es mi fórmula. Por eso me desagrada en dos conceptos el plan de 1845, piedra fundamental de todos los posteriores. Por centralista, en primer lugar, y en segundo, porque, sin ir derechamente contra la Iglesia, a lo menos en el ánimo del ministro que le suscribió, acabó de secularizar de hecho la enseñanza, dejándola entregada a la futura arbitrariedad ministerial. A la sombra de ese plan impuso Gil y Zárate, como única ciencia oficial y obligatoria, la filosofía ecléctica y los programas de Víctor Cousin. A la sombra de ese plan derramaron Contero Ramírez y Sanz del Río el panteísmo alemán, sin que los gobiernos moderados acudiesen a atajarlo sino cuando el mal no tenía remedio. A la sombra de otros planes derivados de ése podrá en lo sucesivo un ministro, un director, un oficial lego, hábil sólo en artes hípias o cinegéticas, pero aconsejado por algún metafísico trascendental, anacoreta del diablo, llenar nuestras cátedras con los *iluminados* de cualquiera escuela, convertir la enseñanza en *cofradía* y *monipodio* mediante un calculado sistema de oposiciones e imponer la más irracional tiranía con nombre de *libertad de la ciencia*; libertad que se reducirá, de fijo, a encarcelar la ciencia española, para irrisión de los extraños, en algún sistema anticuado y mandado recoger en Europa hace treinta años. ¿Qué le queda que ver a quien ha visto al krausismo ser ciencia oficial en España?” (MENÉNDEZ PELAYO, *Historia de los Heterodoxos españoles*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003, Edición digital basada en la de Madrid, La Editorial Católica, 1978, pp. 870-871). Cf. CACHO VIU, o. c., pp. 40 y ss.

²⁸⁸ O. c., t. I, pp. 148-149, y, en general, todo el capítulo VII, titulado *Secularización de la enseñanza*.

²⁸⁹ O. c., I, pág. 212.

²⁹⁰ O. c., I, pp. 212-213. “(...) de las diez ciudades que disponían de estas ventajas [un Instituto de provincia] en tiempos antiguos, como eran las que contaban con universidad, se pasó a cincuenta, incluyendo las provincias insulares.” (Julio RUIZ BERRIO, “El Plan Pidal de 1845: Los institutos públicos, dinamizadores de las capitales de provincia”, en *CEE Participación Educativa*, 7, marzo 2008, pp. 28-38).

²⁹¹ RUIZ BERRIO, *Ibid.*

²⁹² RUIZ BERRIO, *Ibid.*

²⁹³ “Detrás de este conjunto de hechos y disposiciones cabe destacar a dos liberales exiliados: Pablo Montesino y Antonio Gil de Zárate. Ambos serían los intelectuales orgánicos de este nuevo sistema educativo, un sistema teóricamente centralista, uniforme y relativamente secularizador, inviable sin el recurso a algunos edificios, bienes y rentas procedentes de la desamortización eclesiástica, que sólo en una pequeña parte se adecuaría, en su configuración real, a sus propósitos y designios.” (Antonio VIÑAO, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons, 2004, pág. 16).

²⁹⁴ J. BALMES, “El nuevo Plan de estudios”, en *El Pensamiento de la Nación*, 15 de octubre de 1845, núm. 89, pp. 657-662.

²⁹⁵ J. BALMES, “El nuevo Plan de estudios”, en *El Pensamiento de la Nación*, 22 de octubre de 1845, núm. 90, pp. 673-679.

²⁹⁶ *Gaceta de Madrid* de 12 de julio de 1847, núm. 4684.

²⁹⁷ Cf. CACHO VIU, o. c., pág. 47.

²⁹⁸ Ambos decretos son publicados en la *Gaceta de Madrid* de 16 de agosto de 1849.

²⁹⁹ *Plan de Estudios decretado por S. M. en 28 de agosto de 1850, y Reglamento para su ejecución, aprobado por Real Decreto de 10 de septiembre de 1851*, Madrid, Imprenta Nacional, 1851.

³⁰⁰ MENÉNDEZ PELAYO, *Ibid.*, pág. 868. Cf. CACHO VIU, o. c., pág. 51.

³⁰¹ “Tras la «vicalvarada» de junio de 1854, asistimos a un período en el que abundan los proyectos y las discusiones que tienen que ver con la instrucción pública y que afectan directamente a la filosofía, tras las posiciones logradas por una Iglesia que apresuradamente se estaba organizando para reasentar su presencia e influencia en una sociedad cambiante. Se intenta limitar la influencia que la Iglesia había logrado, sobre todo desde el Concordato de 1851: se restablecen en algunas universidades las Facultades de teología (*progresista* decisión que puede parecer paradójica pero que suponía la posibilidad de independencia de la filosofía), se prohíbe la matrícula de alumnos externos en los seminarios y se prohíbe a los seminarios el poder impartir la segunda enseñanza (no hay que olvidar que desde que el 20 de junio de 1839 *se establece en Santander un instituto elemental de segunda enseñanza con la denominación de Instituto cantábrico*, al que siguieron ese mismo año el de Tudela y el de Cáceres, los Institutos de Bachillerato comienzan a verse como la principal competencia, ideológica y económica, a combatir por la Iglesia, en batalla que siglo y medio después todavía colea). El proyecto de ley progresista de 1855 contemplaba la segregación de las ciencias de la Facultad de filosofía, y organizó una Facultad de literatura y filosofía, precedente inmediato de la Facultad de filosofía y letras de la Ley Moyano de 1857.” (Gustavo BUENO SÁNCHEZ, “Historia de la «Historia de la filosofía española»”, en *El Basilisco*, 2ª época, nº 13, 1992, pp. 21-48)

³⁰² *Gaceta de Madrid*, 17 de septiembre de 1852.

³⁰³ Remitimos a las notas 150 y 151.

³⁰⁴ *Gaceta de Madrid* de 1 de octubre de 1855, núm. 1001: “Artículo 1º: Queda suprimida la segunda enseñanza en todos los Seminarios conciliares de la Península, islas adyacentes y Canarias”.

³⁰⁵ *Gaceta de Madrid* de 25 de octubre de 1856, núm. 1391.

³⁰⁶ En *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*. Tomo II, Ed. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Madrid, 1979, pág. 464.

³⁰⁷ Aspecto que la *Ley Moyano* aborda en su Título III. Además, aparece también en los artículos 6, 7 y 8 del Real Decreto de 21 de agosto de 1861, con las correspondientes condiciones para su cumplimiento en el caso de la enseñanza secundaria.

³⁰⁸ *Ibid.*, pág. 467. Este artículo aparece casi sin modificaciones en la *Ley Moyano* (Título I, art. 7 y 8)

³⁰⁹ O. c., Tomo I, pp. 252-253.

³¹⁰ La antigua Facultad de Filosofía quedaba dividida en tres Facultades nuevas: Literatura y Filosofía, Ciencias exactas, Físicas y naturales, y Ciencias políticas y administrativas. (CACHO VIU, o. c., pág. 63 y nota).

³¹¹ Cf. CACHO VIU, o. c., pág. 66.

³¹² *Gaceta de Madrid*, 31 de agosto de 1858, núm. 243.

³¹³ También artículo 2º.

³¹⁴ También artículos 7º y 11º.

³¹⁵ Artículos 14º y 15º.

³¹⁶ *Gaceta de Madrid*, 24 de mayo de 1859, núm. 144.

³¹⁷ *Gaceta de Madrid*, 26 de agosto de 1861, núm. 238.

³¹⁸ En el mismo número de la *Gaceta* que el Decreto.

³¹⁹ “Se comprende así la importancia que en seguida va a cobrar el Colegio Internacional, fundado por Nicolás Salmerón en 1866. Fue este centro, en frase de Cossío, «uno de los más fecundos hervideros de cultura patria en los tiempos difíciles que precedieron a la Revolución de septiembre». Los krausistas pretenden crear en el Colegio «un ambiente nuevo para la educación», abarcando «desde los primeros años del niño a los cursos libres» de carácter estrictamente universitario, en que un grupo de profesores que ya conocemos «inquietan con los problemas de la Naturaleza, el Arte, el Derecho, la Economía, la Historia, a un corto auditorio de hombres hechos, ansiosos de absorber cultura universal». En suma, el mismo propósito y las mismas circunstancias adversas que, años más tarde, provocarán el nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza. Alrededor de este Colegio, veremos crecer y desarrollarse el tercero y último grupo de los discípulos de Sanz del Río.” (CACHO VIU, o. c., pág. 122; véase también pp. 186 y ss.).

³²⁰ Juan Manuel DÍAZ SÁNCHEZ, *Nicolás Salmerón, fundador y director del colegio “El Internacional”. Modelo y ensayo para la Institución Libre de Enseñanza (1866-1874)* en *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses*. Letras, ISSN 0211-7541, Nº 7, 1987, pags. 49-56.

³²¹ Véase Gustavo BUENO SÁNCHEZ, o. c.

³²² Francisco GINER DE LOS RÍOS, “José Lledó”, en BILE, 15 (30 abril 1891), pp. 113-114., en *Ensayos y cartas*, FCE, México D. F., 1965, 1ª ed., pág. 132 (citado por Juan Manuel DÍAZ SÁNCHEZ, o. c.)

³²³ *Gaceta de Madrid*, 12 de octubre de 1866, núm. 285.

³²⁴ *Gaceta de Madrid*, 22 de enero de 1867, núm. 23.

³²⁵ Cf. CACHO VIU, o. c., pp. 152 y ss.

³²⁶ *Gaceta de Madrid*, 17 de julio de 1867, núm. 198, 18 de julio de 1867, núm. 199, y 19 de julio de 1867, núm. 200.

³²⁷ *Gaceta de Madrid*, 4 de junio de 1868, núm. 156.

³²⁸ *El Pensamiento español*, de 24 de enero de 1864, en *Historia de la Educación en España*, Ministerio de Educación, Madrid, 1979, pp. 510-518.

³²⁹ *Gaceta de Madrid*, 15 de octubre de 1868, núm. 289.

³³⁰ *Gaceta de Madrid*, 22 de octubre de 1868, núm. 296.

³³¹ “Por otra parte, los prejuicios que se adquieren en la educación doméstica son una consecuencia del orden natural de las sociedades, y el remedio está en una sabia instrucción que reparta las luces; en cambio, los prejuicios dados por el Poder público son una verdadera tiranía, un atentado contra una de las partes más preciosas de la libertad natural. (...) Es preciso, pues, que el Poder público se limite a regular la instrucción, abandonando a las familias el resto de la educación.” (CONDORCET, *1ª Memoria sobre la instrucción pública*, en *Escritos pedagógicos*, o. c.)

³³² Como vimos, aparece ya un precedente en el Real Decreto de 22 de mayo de 1859.

³³³ Al respecto, remitimos a las notas 150 y 151.

³³⁴ *Gaceta de Madrid* de 26 de octubre de 1868, núm. 300.

³³⁵ Según el estudio de José María MARCO, en este punto ya puede rastrearse la pista del krausismo, que será cuerpo doctrinal de la *Institución Libre de Enseñanza*: “El fondo de la reforma era la continuidad entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria. Hasta entonces habían sido dos etapas de la educación completamente separadas, aunque ya había habido intentos legislativos de complementarlas. Es una idea romántica, según la cual el niño es portador, aunque sea en germen, de todo lo que puede llegar a ser como hombre. La educación es el proceso de desarrollo progresivo y continuo de estas posibilidades. Los saltos y las transiciones bruscas (las revoluciones, en otro tipo de vocabulario) no hacen más que interrumpir esta evolución natural hacia la plenitud del ser. Se habrán reconocido algunos de los motivos que forman la doctrina krausista que profesaban Sanz del Río y sus amigos. Esto de la continuidad en la enseñanza era una de las obsesiones de Fernando de Castro y es verosímil que este punto deje entrever la influencia del círculo de Sanz del Río en la legislación educativa. De hecho, el director general de Instrucción Pública de Ruiz Zorrilla era Santiago Diego Madrazo, profesor de la Facultad de Derecho y próximo a los círculos de Sanz del Río. Y cuando Ruiz Zorrilla fue sustituido en Fomento por José Echegaray, el ingeniero y economista liberal, ocupó el cargo de director general otro amigo de los krausistas, Manuel Merelo, profesor del Instituto de Noviciado.” (J. M. MARCO, *Francisco Giner De los Ríos. Pedagogía y poder*, Madrid, Ciudadela Libros, 2008, pp. 108-109).

³³⁶ *Gaceta de Madrid* de 5 de abril de 1870, núm. 95.

³³⁷ “El ambiente de desorden introducido en las Universidades por la legislación revolucionaria está perfectamente reflejado, por lo que hace a la de Santiago, en la primera novela de la PARDO BAZÁN, *Pascual López. Autobiografía de un estudiante de Medicina*, Madrid. Montoya y Cía., 1879. “¡Simultanear! ¡Simultanear!” exclama uno de los personajes, refiriéndose a la costumbre de cursar dos o más años a la vez, “Así dicen ya las gentes: ¡Médico de revolución, prepara la Extremaunción!” (pág. 25).”

³³⁸ CACHO VIU, o. c., pp. 257-259.

³³⁹ *Gaceta de Madrid*, 7 de junio de 1873, núm. 158.

³⁴⁰ En 1873, Pedro de Alcántara García, secretario general de la Universidad, abre en la Escuela de Institutrices, la primera cátedra de Pedagogía fröbeliana que hubo en España. (Cf. CACHO VIU, o. c., pág. 264).

³⁴¹ Más adelante, en el Preámbulo del Decreto de 29 de mayo de 1931 (*Gaceta de Madrid* de 30 de mayo), firmado por Marcelino Domingo como Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes del primer gobierno de la 2ª República, puede leerse: “Con ello también se contribuirá a valorar y desenvolver virtudes raciales de dignidad y nobleza que han influido de manera decisiva en el establecimiento de la República mediante la admirable manifestación de espontánea y ejemplar ciudadanía.”

³⁴² Vicente CACHO VIU, o. c., pág. 262. La fuente que cita CACHO VIU es *Datos, Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 39 (1815) 34; y prólogo al tomo 3 de las *Obras Completas*, Madrid, Ediciones la Lectura, 1919, de GINER, pp. XXVII-XXVIII.

³⁴³ Decreto de 10 de septiembre de 1873 (*Gaceta de Madrid*, 11 de septiembre de 1873, núm. 254), siendo Ministro de Fomento Joaquín Gil Berges, y Presidente del Gobierno, Emilio Castelar. En él se restablecen, por tanto, los estudios de latín.

³⁴⁴ *Gaceta de Madrid*, 30 de julio de 1874, núm. 211.

³⁴⁵ *Gaceta de Madrid*, 30 de septiembre de 1874, núm. 273.

³⁴⁶ “En 1874, último año del sexenio revolucionario, pocos meses antes del restablecimiento de la monarquía de Alfonso XII, se dictaron ya, desde el Ministerio de Fomento, algunas disposiciones encaminadas a contener el desbarajuste que estaba produciendo la excesiva libertad de enseñanza establecida en 1868. Dos ministros de Fomento del gobierno provisional de 1874 —Alonso Colmenares y Navarro Rodrigo— corrigieron la política educativa de la revolución y prepararon el revisionismo de la Restauración. El Decreto de 29 de julio de 1874 consideraba públicos los centros de enseñanza sostenidos por las provincias y ayuntamientos, con lo que quedaban sometidos al control del Estado. El Decreto de 29 de septiembre de 1874 establecía ya algunos controles a la enseñanza privada, y prescribía un orden elemental o gradación entre las asignaturas del bachillerato. Con aquellas bases mínimas comenzó el curso 1874-75, que en su mayor parte transcurrió bajo el reinado de Alfonso XII.” (Manuel REVUELTA GONZÁLEZ, *Los colegios de jesuitas y su tradición educativa (1868-1906)*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1998, pág. 208)

³⁴⁷ Cf. MARCO, o. c., pp. 195 y ss.

³⁴⁸ Tomo la expresión, en un sentido que precisaremos a lo largo de este trabajo, de la conocida fórmula marxiana: “Del mismo modo que se puede considerar la producción de la plusvalía absoluta como expresión material de la subsunción formal del trabajo en el capital, la producción de la plusvalía relativa puede estimarse como la de la subsunción real del trabajo en el capital.” (K. MARX, *El capital, Libro I, Capítulo VI (inédito). Resultados del proceso inmediato de producción*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1990, trad.: Pedro Scaron, pág. 60.

³⁴⁹ *Gaceta de Madrid*, 27 de febrero de 1875, núm. 58.

³⁵⁰ Cf. CACHO VIU, o. c., pp. 282 y ss.; J. M^a MARCO, o. c., pp. 161 y ss.

³⁵¹ “Las medidas dictadas por el Marqués de Orovio no produjeron resultado alguno; o mejor, uno, bien poco positivo por cierto: el descontento general.

“Los liberales censuraron acerbamente al Gobierno, reo convicto y confeso de incompetencia para dictar la Circular y el Decreto en cuestión, y de la falta no menor de empujar hacia un retroceso inconcebible; y los reaccionarios, si aplaudieron la publicación de las disposiciones del marqués de Orovio, viéndose defraudados en sus esperanzas, pues la libertad de la cátedra resultaba triunfante, maldijeron de un Gabinete que había retrocedido al comenzar su camino”.

Este es el balance, expresado en términos liberales, que hace Morayta de la cuestión universitaria. Menéndez Pelayo enjuicia en términos casi coincidentes estos mismos sucesos, aunque su planteamiento doctrinal sea diametralmente opuesto:

“Salmerón, Giner, González Linares, Calderón, Azcárate y algún otro se alzaron en rebeldía y fueron separados en virtud de expediente. La separación fue justa; no los destierros y tropelías que la acompañaron. Siempre fue la arbitrariedad muy española. Y lo fue también el hacer las cosas a medias. Ciertamente salió de la enseñanza la plana mayor krausista, y la siguieron, renunciando a sus cátedras, los ex ministros Castelar, Montero Ríos, Figuerola y Moret, sin contar otros profesores más oscuros; pero fueron muchas más las protestas a que no se dio curso, y los expedientes que terminaron en mera suspensión. Otros más prudentes o más tímidos o menos sectarios, aunque no menos sospechosos, se sometieron en silencio, y continuaron enseñando lo que bien les pareció...” (CACHO VIU, o. c., p. 308)

³⁵² *Gaceta de Madrid*, 5 de junio de 1875, núm. 156.

³⁵³ *Gaceta de Madrid*, 29 de octubre de 1875, núm. 302.

³⁵⁴ “No quedaba ya en España ningún centro que pudiera llamarse, con toda exactitud, Universidad libre. Los Estudios Católicos, fundados en Madrid en 1870, reunían unos trescientos alumnos, repartidos entre primera y segunda enseñanza, los estudios de Ciencias hasta el grado de Bachiller y los de Filosofía y Derecho hasta el Doctorado; pero su vida no debía ser demasiado próspera, ya que sus aulas se cerraron en 1876.” (CACHO VIU, o. c., pág. 393).

³⁵⁵ *Gaceta de Madrid*, 2 de abril de 1876, núm. 93.

- ³⁵⁶ Cf. J. ORTEGA, "Educación preescolar", en BUENAVENTURA DELGADO (ed.), *Historia de la Educación en España y América*, o. c., pp. 403 y ss. Según el autor, a pesar de esta medida gubernamental, la pedagogía fröbeliana no tuvo demasiado arraigo en España.
- ³⁵⁷ Véase nota 188.
- ³⁵⁸ *Gaceta de Madrid*, 21 de septiembre de 1876, núm. 265.
- ³⁵⁹ Cf. CACHO VIU, pp. 442 y ss.
- ³⁶⁰ "Hubo, sin embargo, una razón legal para mantener de momento el nombre de la Institución. El mismo día en que se autorizaron sus Estatutos, el 16 de agosto de 1876, una R. Orden dispuso "que los establecimientos libres de enseñanza no puedan usar las denominaciones de Instituto y Universidad". Este texto legal fue la primera reacción del gobierno de Cánovas ante el anuncio de que los profesores separados iban a abrir una Universidad libre." (*Datos, Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 39 (1915) 36, en CACHO VIU, o. c., p. 409, nota 48).
- ³⁶¹ Manuel B. COSSÍO, *Congreso Nacional Pedagógico (Madrid. 1882). Actas de las sesiones celebradas*. Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1882, pp. 82-83 (citado por Alicia DELIBES, "La desaparición del pensamiento liberal en la educación", en *La Ilustración Liberal*. Num. 29, Otoño 2006). Es lo que recibirá más adelante la denominación de *escuela única o unificada*.
- ³⁶² GINER, "Nota sobre la segunda enseñanza" (1893), en *Obras completas*, tomo 2, vol. XVII, pp., 162-163.
- ³⁶³ Transcripción del acta manuscrita original, que ocupa 15 páginas. *Archivo del Ministerio de Educación*, Actas Sesiones del Consejo de Instrucción Pública 1874-1888, Legajo 8636 (<http://www.filosofia.org/mfa/fae876a.htm>).
- ³⁶⁴ Así, lo indica, por ejemplo, la ya citada Circular del Director general de Instrucción pública, Antonio de MENA Y ZORRILLA a los Rectores universitarios, de 15 de septiembre de 1876 (*Gaceta* del 21). "Hállase la instrucción pública de España en un periodo laborioso de transición. Elevándose de la ruina y anarquía pasadas, tiende á constituirse racional y orgánicamente, á levantar el nivel intelectual de la Nación, y á depositar en el corazon y en la mente de las nuevas generaciones el gérmen de un provenir de engrandecimiento y ventura."
- ³⁶⁵ *Gaceta de Madrid*, 30 de diciembre de 1876, núm. 365.
- ³⁶⁶ CACHO VIU ofrece una interpretación distinta: o. c., pp. 446 y ss.
- ³⁶⁷ *Gaceta de Madrid*, 16 de agosto de 1880, núm. 229. Cf. CACHO VIU, o. c., pág. 499.
- ³⁶⁸ *Gaceta de Madrid*, 4 de marzo de 1881, núm. 63.
- ³⁶⁹ Urbano GONZÁLEZ SERRANO, *Una cuestión pedagógica*, BILE 12 (1888) 301, (citado por CACHO VIU, o. c., pág. 213).
- ³⁷⁰ *Gaceta de Madrid*, 18 de septiembre de 1894, núm. 261.
- ³⁷¹ "La enseñanza oficial de la Filosofía en España", en *Revista Contemporánea*, Madrid, 15 de agosto de 1900, año XXVI, número 593, tomo CXIX, cuaderno III, pp. 308-316.
- ³⁷² *Gaceta de Madrid*, 1 de diciembre de 1894, núm. 335.
- ³⁷³ *Gaceta de Madrid*, 13 de julio de 1895, núm. 194.
- ³⁷⁴ *Gaceta de Madrid*, 14 de septiembre de 1898, núm. 257.
- ³⁷⁵ *Gaceta de Madrid*, 30 de mayo de 1899, núm. 150.
- ³⁷⁶ F. GINER DE LOS RÍOS, *Obras completas*, Tomo 2, vol. XVI, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, pág. 109-110.
- ³⁷⁷ *Ibid.*, pág. 111.
- ³⁷⁸ *Ibid.*, pág. 112.
- ³⁷⁹ Ricardo MACÍAS PICAWEA, *El problema nacional. Hechos, causas, remedios* (1899), Madrid, Biblioteca Nueva, 1996.
- ³⁸⁰ *Gaceta de Madrid*, 19 de abril de 1900, núm. 109.
- ³⁸¹ *Gaceta de Madrid*, 14 de abril de 1901, núm. 104.
- ³⁸² "La situación de las congregaciones docentes se vio convulsionada en primer lugar por los famosos Decretos del 29 de marzo de 1880 -que afectaban únicamente a las órdenes masculinas sin autorización, no todas docentes, por lo demás; pero pronto éstas pudieron volver a Francia y reanudar sus actividades. El segundo gran asalto lo libró la Ley de 2 de julio de 1901, que disoció completamente las asociaciones de las congregaciones; mientras que las primeras podían formarse libremente, las segundas fueron sujetas a autorización. Al cerrar los establecimientos no autorizados de congregaciones autorizadas, contrariamente a ciertos compromisos adquiridos por Waldeck-Rousseau, Émile Combes aplicó al pie de la letra el artículo 3.º de la Ley de 4 de mayo de 1825, votada bajo la piadosa Restauración. (...) En total, de 1902 a 1903, en torno a doce mil quinientos establecimientos escolares cerraron

sus puertas. Aun más draconiana, la Ley de 7 de julio de 1904 retiró el derecho de enseñar a todos los miembros de congregaciones, que se vieron así «afectados por una verdadera *capitis diminutio*».” (Jacqueline LALOUETTE, “El anticlericalismo en Francia, 1877-1914”, en Rafael CRUZ (ed.), *El Anticlericalismo*, Ayer, 27, 1997, pp. 15-38).

³⁸³ Véase nota 61.

³⁸⁴ *Gaceta de Madrid*, 19 de agosto de 1901, núm. 231.

³⁸⁵ *Gaceta de Madrid*, 30 de octubre de 1901, núm. 303.

³⁸⁶ *Gaceta de Madrid*, 14 de enero de 1907, núm. 14.

³⁸⁷ *Gaceta de Madrid*, 25 de noviembre de 1907, núm. 329.

³⁸⁸ *Gaceta de Madrid*, 15 de enero de 1907, núm. 15.

³⁸⁹ Se tiende a suponer que la influencia de la *Institución Libre de Enseñanza* en la *Junta para Ampliación de Estudios* fue exclusiva, pero no parece prudente descontar sin más el peso de personajes ajenos a la misma, como el propio Ramón y Cajal. Cf. José M. SERRANO SANZ, “Una reinterpretación de la Junta para Ampliación de Estudios”, conferencia pronunciada en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 24 de marzo de 2009. De hecho, alguien tan duro en sus juicios sobre la *Institución* como Menéndez Pelayo formó parte como vocal de la Junta en el momento de su nacimiento. La tesis de SERRANO SANZ es que en la Junta convivieron dos programas diferentes, pero complementarios al fin. El impulsado por Giner y José Castillejo, el institucionista, cuyo eje era la renovación pedagógica de la educación en España a través de la formación de profesores para la enseñanza media e, incluso, infantil, y de innovaciones pedagógicas, y el impulsado por Ramón y Cajal, centrado en la excelencia investigadora y científica y, por tanto, en la enseñanza superior.

³⁹⁰ *Gaceta de Madrid*, 28 de diciembre de 1910, núm. 362.

³⁹¹ Pertenecía a una familia de clase media ilustrada y acomodada y estudió el bachillerato con los jesuitas. Formaba parte de la Sociedad Fabiana y se adhirió a la *Liga de educación política* (1914). Véase nota 398 sobre los firmantes de la Liga.

³⁹² “Movimiento social”, crónica de *El Socialista*, 20 de enero de 1911, año XXVI, núm. 1297, pág. 4.

³⁹³ “Con el término Escuela o Educación Nueva se designa un movimiento internacional de renovación y reforma educativa que, iniciado en las dos últimas décadas del siglo XIX, se institucionaliza y difunde con esta denominación en el primer tercio del siglo XX. Este movimiento de orientación o líneas no siempre definidas —dada su coincidencia en el tiempo, e incluso protagonistas, con el desarrollo de la paidología y psico-pedagogía científica, así como de la llamada educación progresiva— abarca, en síntesis, diferentes experiencias, ensayos y reformas unidas por su paidocentrismo, por la idea de escuela activa —el aprender haciendo de Dewey—, por el recurso a nuevas formas de organización escolar y métodos de enseñanza, por su espíritu común de investigación e innovación, y por el énfasis puesto unas veces en la espontaneidad y libertad infantil, en lo individual, y otras en la cooperación y el sentido comunitario. Hitos en el proceso de institucionalización y difusión internacional de este movimiento fueron la creación, en 1899, de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas de Ginebra, dirigida por Adolphe Ferrière, y del Instituto “Juan Jacobo Rousseau” en 1912, también en Ginebra, bajo la dirección de Pierre Bovet, la aparición de diversas revistas —*The New Era*, *Pour L'Ère Nouvelle*, *Das Werdende Zeitalter*—, asociaciones y escuelas de ensayo y reforma, los intentos de aplicación y generalización a la red escolar pública de sus ideas y experiencias y, sobre todo, la constitución en 1921 de la Liga Internacional de Educación Nueva.” (Antonio VIÑAO, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons, 2004, pp. 33-34). Siguiendo nuestra línea de análisis, rechazamos el estatuto de científico para la psico-pedagogía. Este aspecto, así como los tópicos de esta corriente, serán criticados en la parte de este trabajo correspondiente al estudio del siglo XX.

³⁹⁴ Cf. A. JIMÉNEZ-LANDI, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, tomo IV: *Periodo de expansión influyente*, Madrid, Editorial Complutense, 1996, pág. 23.

³⁹⁵ Cabe mencionar que Ortega prologa la traducción que Luzuriaga realiza al español del libro de Herbart, *Pedagogía general*, Espasa Calpe, Madrid, 1935. Se trata, seguramente, del más filosófico de los rousseauianos. De ahí el interés de Ortega y, paradójicamente, el fundamento de su crítica a la pedagogía herbartiana: “Mas si preguntamos a Herbart qué es en cuanto ciencia la pedagogía, hallaremos una grave respuesta: la pedagogía es ciencia en cuanto da cita para la solución de sus problemas a dos ciencias filosóficas: la ética, que determina el fin de la educación, y la psicología, que regula sus medios. Es decir, que si el

maestro ha de ser pedagogo, ha de ser el maestro filósofo. Este es el sentido que tiene la conversión herbartiana de la pedagogía en ciencia formal. Desde entonces queda obligado el maestro a estrechar sus relaciones con la filosofía. Conviene decir de una manera clara que la pedagogía de Herbart y, tras ella, todas las pedagogías posteriores se convierten en una pura logomaquia, desde el punto en que los pedagogos se hallan exentos de una seria preparación filosófica. Por faltar ésta suelen los maestros padecer una fatal propensión a suplantar las cosas con palabras, a vivir en un penoso dogmatismo intelectual. Nada es tan necesario al maestro como la independencia del espíritu. Y esto es la filosofía: antes que un sistema de doctrinas cristalizadas, una disciplina de liberación íntima que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas. No habrá, pues, en España, pedagogos mientras no haya en las Escuelas Normales un poco de filosofía.” (pp. 8-9) Por otra parte, Ortega es uno de los primeros becados por la *Junta de Ampliación de Estudios* para estudiar en el extranjero.

³⁹⁶ José ORTEGA Y GASSET, “Vieja y nueva política”, en *Obras completas*, vol 1, Alianza, Madrid, 1993, pp. 265-307.

³⁹⁷ Se pueden leer las crónicas aparecidas en *El Liberal* y *El Imparcial* (enormemente elogiosas, en especial la del primero), el 24 de marzo de 1914.

³⁹⁸ Lista completa de miembros en Gonzalo REDONDO, *Las empresas políticas de Ortega y Gasset*, vol. 1, Madrid, 1970, pág. 84. (en Santos JULIÁ, “Protesta, liga y partido: tres maneras de ser intelectual”, en *Ayer*, 28, 1997, pp. 163-192)

³⁹⁹ *O. c.*, pág. 302.

⁴⁰⁰ *Ibid.*, pág. 268.

⁴⁰¹ *Ibid.*, pág. 277.

⁴⁰² *Ibid.*, pp. 287-288.

⁴⁰³ *Ibid.*, pp. 302.

⁴⁰⁴ *El Socialista*, 19 de octubre de 1913, año XXVIII, núm. 1609.

⁴⁰⁵ Andrés SABORIT, “Ortega y Gasset, monárquico”, *Acción Socialista*, 28 de marzo de 1914, pág. 3. Ésta cita y la anterior aparecen en Paul AUBERT, “Elitismo y antiintelectualismo en la España del primer tercio del siglo XX”, pág. 130, en *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Hª Contemporánea*, t. 6, 1993, pp. 109-138.

⁴⁰⁶ También pertenecían a ambas instituciones el propio Ortega, Azaña, Bello, M. de Palomares, Leopoldo Palacios, García Morente, Quirós, Pablo Azcarate, Américo Castro, Araquistáin. Cf. Pedro CUESTA ESCUDERO, *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*, Madrid, Siglo XXI, 1994, pág. 341; Cf. Manuel TUÑÓN DE LARA, “Institución Libre de Enseñanza e “Institucionismo” en el primer tercio del siglo XX”, pág. 846, en *Actas del V. Congreso Internacional de Hispanistas*, Asociación Internacional de Hispanistas, vol. 2, 1977, pp. 839-851.

⁴⁰⁷ Alejandro TIANA FERRER, “La Escuela Nueva”, pp. 1-2, en *Catálogo de la Exposición sobre la Casa del Pueblo de Madrid, 28 de noviembre de 2008-1 de febrero de 2009*. Del mismo autor, cf. *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, pp. 410-416. También, Manuel TUÑÓN DE LARA, *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, Madrid, Taurus, 1970, pp. 246-289.

⁴⁰⁸ *Gaceta de Madrid*, 11 de mayo de 1918, núm. 131.

⁴⁰⁹ *El Sol*, 25 de noviembre de 1918, Año II, núm. 358, pág. 8.

⁴¹⁰ Alicia DELIBES, “Era la educación, estúpidos”, en *Libertad Digital*, 3 de agosto de 2010 (<http://www.libertaddigital.com/opinion/alicia-delibes/era-la-educacion-estupidos-55767/>).

⁴¹¹ Véase nota 22.

⁴¹² Nos referimos a la función de orden público que la Institución escolar pública ha acabado desempeñando a finales del s. XX, cuestión sobre la que volveremos. Recordemos el antecedente de 1815, ya glosado.

⁴¹³ Véase nota 253.

⁴¹⁴ Véase nota 293.

⁴¹⁵ Cf. P. CUESTA ESCUDERO, «Bases para un programa de instrucción pública». *Cuadernos de Pedagogía*, 11(1975), pp. 24-47, recogido en *La educación en España. Textos y Documentos*. Dirigido por Julio RUIZ BERRIO, Editorial Actas, Madrid, 1996, pp. 326-327: “Dichas Bases fueron el resultado del acercamiento registrado entre la tercera generación institucionista y el socialismo, en la segunda década del siglo XX, y en cuyo proceso la Escuela Nueva de Núñez de Arenas jugó un papel importante. La demostración de ese

acercamiento se encuentra en el hecho de que el autor del documento fuese precisamente Lorenzo Luzuriaga, personalidad que actuó de puente entre ambas tendencias, y de que la Escuela Nueva lo presentase al congreso.

La aprobación de estas Bases supuso un giro significativo en la estrategia educativa del socialismo español. Si, en sus años constituyentes, el PSOE desconfió de la acción reformista y, por tanto, de la actividad educativa, en los primeros años del siglo organizó un verdadero dispositivo educativo y cultural de carácter militante. A partir de 1918, como uno de los frutos de la Conjunción republicano-socialista, su actuación se orientaría más bien a reclamar del Estado la potenciación de la instrucción pública, de acuerdo con el modelo de la *escuela única*. Este concepto, que ocuparía un lugar central en el pensamiento educativo del PSOE, fu incorporado por Luzuriaga a partir de la tradición socialista alemana. (...) Las Bases constituirían a partir de entonces el sustrato del programa educativo socialista. Tras la proclamación de la Segunda República, muchas de estas ideas se tradujeron en la práctica, merced a la participación de destacados socialistas e institucionistas en la dirección política de la educación. Incluso la Constitución de 1931 recogió varios de los principios del documento” (*Ibid.*, pág. 325).

⁴¹⁶ Para consultar los datos sobre alfabetización durante la primera mitad del siglo XX, véase Antonio VIÑAO, O. c., pp. 212 y ss.

⁴¹⁷ Cf. Ramón LÓPEZ MARTÍN, *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera*, Universidad de Valencia, 1995, II, pág. 82; cf. R. ALBERDI, “Educación institucional”, en Buenaventura DELGADO CRIADO (ed.), o. c., pág. 700.

⁴¹⁸ *Gaceta de Madrid*, 19 de mayo de 1923, núm. 139.

⁴¹⁹ Cf. Antonio VIÑAO FRAGO, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons, 2004, pág. 231; cf. J. L. GARCÍA GARRIDO, “Escolarización y alfabetización”, en Buenaventura DELGADO CRIADO (ed.), o. c., pp. 916-917.

⁴²⁰ Por ejemplo, los Reales Decretos de 7 de mayo de 1928 (*Gaceta de Madrid*, 8 de mayo de 1928) y 13 de noviembre de 1929 (*Gaceta de Madrid*, 19 de noviembre de 1929). De los 60 institutos en el curso 1923-24 se llega a 94 al final de la década, y se abren unas 4500 escuelas. También crece el número de estudiantes matriculados en Bachillerato y el de alumnado femenino. La tasa de analfabetismo desciende en un 9 % en la década y la población escolarizada aumenta un 2% (Cf. Ramón LÓPEZ MARTÍN, o. c., pp. 41 y ss; 126 y ss). Ver también, E. GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, *Sociedad y Educación en la España de Alfonso XIII*, Madrid, Federación Universitaria Española, 1988.

⁴²¹ *Gaceta de Madrid*, 28 de noviembre de 1920, núm. 333.

⁴²² *Gaceta de Madrid*, 28 de agosto de 1926, núm. 240.

⁴²³ Ya en el *Plan Gamazo*, de 1898, por ejemplo.

⁴²⁴ “El sistema, ya usado por otros países, de que los profesores juzguen a los alumnos por su trabajo en las clases y por la calidad de sus resúmenes, extractos, anotaciones, resoluciones de problemas, prácticas de laboratorio, etc., de tal modo, que las decisiones que adopten sobre ellos no se basen en la improvisación de un instante ni en la facilidad de un niño para exhibir las informaciones aprendidas, sino en la detenida y cotidiana apreciación del desarrollo de sus facultades.” (*Memoria de la Junta para Ampliación de Estudios e Instituto Escuela correspondiente a los años 1918 y 1919*, Madrid, 1920, pág. 223, citado por Ramón LÓPEZ MARTÍN, o. c., pág. 104).

⁴²⁵ Cf. Juan Antonio LORENZO VICENTE, “Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España”, en *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, núm. 2, 1996. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, 1996.

⁴²⁶ *Gaceta de Madrid*, 21 de mayo de 1928, núm. 142.

⁴²⁷ Cf. LÓPEZ REY, *Los estudiantes frente a la dictadura*, 1930.

⁴²⁸ Luis E. RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES y Juan L. POLO RODRÍGUEZ (eds.), *Historia de la Universidad de Salamanca*, II, *Estructuras y flujos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004, pág. 247.

⁴²⁹ Ambos Decretos fueron publicados en el mismo número de la *Gaceta de Madrid*, 17 de abril de 1931, núm. 107.

⁴³⁰ *Gaceta de Madrid*, 30 de abril de 1931, núm. 120.

⁴³¹ “En virtud de lo que se determina en el art. 1 del mencionado Decreto, desaparecerá del programa de las Escuelas nacionales la enseñanza religiosa con carácter de obligatorio que hasta ahora ha tenido (...). No hay inconveniente en que los símbolos de la religión cristiana sigan presidiendo las tareas escolares en aquellos casos en que el Maestro y la totalidad de los

padres se hallen conformes en que continúen dándose la enseñanza religiosa en la forma actual; pero, en caso contrario, aquellos símbolos podrán exhibirse en los locales de clase, mas por respeto a la misma libertad religiosa que el Gobierno ha declarado, dejará de presidir la vida escolar.”

⁴³² *Gaceta de Madrid*, 28 de abril de 1931, núm. 118.

⁴³³ *Gaceta de Madrid*, 22 de mayo de 1931, núm. 143.

⁴³⁴ *Gaceta de Madrid*, 14 de mayo de 1931, núm. 134.

⁴³⁵ *Gaceta de Madrid*, 30 de mayo de 1931, núm. 150.

⁴³⁶ *Crisol*, 28 de abril de 1931, pág. 13, año I, núm. 11.

⁴³⁷ *Gaceta de Madrid*, 8 de agosto de 1931, núm. 220.

⁴³⁸ *Gaceta de Madrid*, 30 de septiembre de 1931, núm. 273.

⁴³⁹ *Historia de la educación en España. IV. La educación durante la segunda República y la guerra civil (1931-1939)*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991. Estudio preliminar por Antonio MOLERO PINTADO, pp. 155-156. “La creación de tal número de plazas [para profesores, unas 7000] obligó a convocar unos cursillos intensivos, de tres meses de duración, para la selección de los nuevos maestros y maestras mientras se aprobaba un nuevo sistema de formación y selección del magisterio primario. Si la República implicaba un nuevo orden moral y político, el maestro debía ser un instrumento básico en la transmisión y enseñanza de los valores e ideas que sustentaban este nuevo orden. De ahí que su formación y selección fueran objeto de atención específica en el contexto de una política más amplia de dignificación profesional del magisterio primario. Así, en septiembre y octubre de 1931 se aprobaba una reforma radical de las escuelas normales y se establecía, en relación con dicha reforma, un nuevo sistema de selección. Al exigir el título de bachiller para el acceso a los estudios de magisterio, la formación cultural de los futuros maestros y maestras se suministraría en los institutos de segunda enseñanza. A ella se añadían la formación profesional —pedagogía, psicología, didácticas especiales— a adquirir en régimen de coeducación en las escuelas normales a lo largo de tres cursos, y la formación práctica en las escuelas de enseñanza primaria durante otro año. Otro de los cambios fundamentales de este sistema formativo, además de la exigencia del título de bachiller, de la coeducación y del carácter profesional de los estudios en las escuelas normales, sería la conexión que se establecía entre dicho sistema y la selección de los futuros maestros mediante el acceso directo de los mismos desde las escuelas normales a la docencia. En el periodo de prácticas se ocupaba ya con carácter provisional una plaza de maestro y, una vez superado dicho período, se elegía, con carácter definitivo, una de las vacantes existentes. Este sistema, similar en el fondo al en su día establecido para el acceso a la inspección de enseñanza primaria y el profesorado de escuelas normales al crearse en 1909 la Escuela Superior de Magisterio, suponía el fin de las oposiciones.” (Antonio VIÑAO, o. c., pp. 39-40).

⁴⁴⁰ Rodolfo LLOPIS, *La revolución en la escuela*, Madrid, M. Aguilar, 1933, pág. 180. Recordamos que Llopis fue Director general de Primera Enseñanza durante el Ministerio de Marcelino Domingo. Su oratoria es más retórica (más idealista, más institucionista, diríamos) que la de Domingo.

⁴⁴¹ *Gaceta de Madrid*, 10 de octubre de 1931, núm. 283.

⁴⁴² Discurso de Valladolid de 14 de noviembre de 1932, en *Obras Completas*, Madrid, Centro de Estudios políticos y constitucionales, 2007, t. IV, pág. 66.

⁴⁴³ El juicio que Domingo mereció a Azaña y a otros dirigentes puede comprobarse en frases como las siguientes: “[Fernando de los Ríos:] En cuanto a Domingo, no tiene la menor idea del problema de la instrucción pública en España” (M. AZAÑA, *Diarios*, en *Obras Completas*, III, 4-8-31, pág. 649). Se discute el artículo 24, sobre expulsión de la Órdenes Religiosas (13-10-31): “Domingo no había asistido al Consejo de la mañana, por estar viajando, y su ausencia se comentaba con alguna sorna, porque se creía que era un modo de esquivar el conflicto. Domingo se presentó a media tarde en el despacho del Gobierno, sonriendo y feliz. Le pregunté si pensaba hablar en la discusión del artículo, y respondió que no. Valor cívico se llama eso”. (*Ibid.*, pág. 765). “Domingo me llama por teléfono; pidiéndome una entrevista. Viene a mi casa. Me hace nuevas observaciones sobre su salida de Instrucción Pública, que le contraría mucho, pero yo me mantengo firme. No puede continuar en aquel ministerio el desbarajuste actual”. (14-12-31, *Ibid.*, pág. 862).

⁴⁴⁴ *Gaceta de Madrid*, 14 de enero de 1932, núm. 14.

⁴⁴⁵ Cf. *Historia de la educación en España. IV. La educación durante la segunda República y la guerra civil (1931-1939)*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991. Estudio preliminar por Antonio MOLERO PINTADO.

⁴⁴⁶ *Gaceta de Madrid*, 24 de enero de 1932, núm. 24.

⁴⁴⁷ Como es sabido, *La Ciudad de Dios* de San Agustín da respuesta a ese problema y supone el primer ejemplo de una Teología de la Historia, además de servir de canon doctrinal para el pensamiento católico.

⁴⁴⁸ En *Historia de la educación en España. IV. La educación durante la segunda República y la guerra civil (1931-1939)*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991. Estudio preliminar por Antonio MOLERO PINTADO, pág. 166.

⁴⁴⁹ “La nueva Sección de Pedagogía nacía con otras perspectivas. Por un lado, para promover el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos; por otro, para impartir las enseñanzas destinadas a la formación de profesores de todos los niveles, requisito que supondría, a partir de entonces, una nueva exigencia académica. (...)”

El ideal institucionalista de que todo profesor conozca la peculiaridad pedagógica de su función, con independencia de la disciplina que explique, empezaba a configurarse. Las ciencias de la educación ya no se contemplan como una totalidad lista para ser consumida exclusivamente por los pedagogos, sino como un rasgo científico que, al igual que estaba ocurriendo en diversos países europeos, principalmente Alemania, debía extenderse a todo el colectivo profesional.” (*Ibid.*, pp. 56-58)

⁴⁵⁰ “En nuestro siglo, agrega el filósofo asturiano, al perder su poder el clero, los sofistas renacen bajo formas nuevas. Son, en su argumentación, los que se autodenominan *científicos de la educación*. Lo que hace siglos fueron los sacerdotes son, pues, hoy, los pedagogos científicos y, por motivos similares, los psicoanalistas y tantos psicólogos. Son las llamadas *ciencias de la educación* indudablemente la versión que en nuestro siglo encarna mejor a la sofística que Sócrates ataca en el *Protágoras*.

Bueno critica la pretensión de un tratamiento global de la educación y el tratamiento científico de la formación científica de la personalidad como tarea integradora en la educación humana del hombre. En su opinión, este tratamiento global, precisamente por serlo, no puede ser científico, sino filosófico. En consecuencia, es pura propaganda gremial el presentar planes generales de educación, metodologías pedagógicas globales, como algo *científicamente fundado*: las relaciones entre las diversas ciencias del aprendizaje, si las hay, no pueden ser científicas. «Sin embargo», agrega, «los nuevos sofistas logran convencer a los Estados y a los ciudadanos de su importancia y obtienen asignaciones económicas que, si distribuidas por cada científico de la educación, no suelen alcanzar en general las cien minas, en conjunto constituyen sumas muy superiores a las que podría obtener Fidias y «diez escultores más»».

Bueno advierte no pretender la devaluación de todo aquello de lo que se ocupan las ciencias de la educación, porque ellas arrastran funciones necesarias, “pero al arrogarse la función de *ciencias* se hinchan, se envanecen y desvían constantemente de sus fines sociales (acaso enseñar mnemotécnica, y no la creatividad; acaso enseñar la gimnasia y la danza, y no la expresividad)». Por eso, entiende que al presentarse como científicos, engañan a los poderes públicos y a las familias; es decir, se convierten en sofistas, prometiendo, por ejemplo, mediante el cultivo de la libre creatividad o la expresividad corporal espontánea la autorrealización de la personalidad misma del individuo. Al arrogarse la función de maestros de la personalidad producen daños irreparables a sus discípulos, sin perjuicio de lo cual se atreven a percibir grandes sumas de dinero, añade.” (Gustavo BUENO, entrevista en *El País*, por José Manuel VAQUERO, Oviedo, 22/07/1981).

⁴⁵¹ *Gaceta de Madrid*, 18 de julio de 1932, núm. 200, pp. 410-411.

⁴⁵² La comparación entre ambas adaptaciones del plan de 1903 puede seguirse en los cuadros que reproduce Fernando VEA MUNIESA, “Aportaciones al estudio de la Segunda enseñanza en la II República en España (1931-1936), Lluís: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas, Vol. 31, Nº 67, 2008, pp. 103-150.

⁴⁵³ Citado por VEA MUNIESA, o. c., pág. 123.

⁴⁵⁴ Cf. VEA MUNIESA, o. c., pp. 122-123.

⁴⁵⁵ En *Historia de la educación en España. IV. La educación durante la segunda República y la guerra civil (1931-1939)*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991. Estudio preliminar por Antonio MOLERO PINTADO, pp. 192-200.

⁴⁵⁶ *Gaceta de Madrid*, 6 de enero de 1933, núm. 6, pág. 154.

⁴⁵⁷ *Gaceta de Madrid* del 3 de junio de 1933, núm. 151, pp. 1651-53.

⁴⁵⁸ “La Ley de Confesiones y Congregaciones religiosas”, en *Cruz y Raya*, núm. 3 de 15 de junio de 1933, pp. 117-134.

⁴⁵⁹ Véase nota 353.

⁴⁶⁰ *Gaceta de Madrid*, 30 de agosto de 1933, núm. 242, pp. 1381-82 (Cf. VEA MUNIESA, o. c., pág. 128).

⁴⁶¹ *Gaceta de Madrid*, 30 de octubre de 1933, núm. 303, pp. 729-730 (Cf. VEA MUNIESA, o. c., pp. 128-129).

⁴⁶² “Los logros más positivos se alcanzaron con el demócrata liberal Filiberto Villalobos, quien ocupó el cargo de ministro de Instrucción Pública durante ocho meses, entre abril y diciembre de 1934, antes de que la CEDA le forzase a abandonar. (...) En julio de 1934 se estandarizaron los requisitos y exámenes en todos los niveles de educación secundaria y en agosto se reorganizó el currículum de bachillerato en ciclos sucesivos, una reforma que, en general, fue bien recibida. Al mismo tiempo se puso fin a la coeducación en los ciclos de primaria y, durante 1935, el aparato de inspectores de escuelas nacionales que desarrolló la izquierda fue suprimido en su mayoría. Ese mismo año, la política con el centro-derecha se hizo cada vez más conservadora. Tras la insurrección de octubre, se abolió la representación estudiantil en las universidades, al tiempo que los grupos católicos de educación incrementaban su actividad.” (Stanley G. PAYNE, *El colapso de la República. Los orígenes de la Guerra Civil (1933-1936)*, Madrid, *La Esfera de los Libros*, 1995, pp. 192-193). Por su parte, Molero Pintado resume así la labor de Villalobos: “Hay varias líneas de actuación que tipificaron su paso ministerial [Villalobos], que, en esta primera fase, llegó hasta finales de 1934. Fueran éstas: supresión de la coeducación [Orden Ministerial de 1 de agosto], construcción de escuelas, intentos de modificación del plan de estudios de las Escuelas Normales, elaboración de un nuevo plan de bachillerato y, finalmente, un conjunto de medidas docentes relacionadas con Cataluña después de los sucesos ocurridos en octubre de ese año.” (*Historia de la educación en España. IV. La educación durante la segunda República y la guerra civil (1931-1939)*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991. Estudio preliminar por Antonio MOLERO PINTADO, pág. 70).

⁴⁶³ *Gaceta de Madrid*, 28 de julio de 1934, núm. 209.

⁴⁶⁴ *Gaceta de Madrid*, 3 de agosto de 1934, núm. 215, pp. 1224.

⁴⁶⁵ *Gaceta de Madrid*, 7 de agosto de 1934, núm. 219; Cf. VEA MUNIESA, o. c., pág. 129.

⁴⁶⁶ *Gaceta de Madrid*, 30 de agosto de 1934, núm. 242.

⁴⁶⁷ “La duración de 7 cursos de la Segunda Enseñanza sólo se había planteado en el plan de estudios de 1899, cuya vigencia fue de un solo curso y cuya excesiva duración curricular fue muy criticada. Desde que se implantó en 1836 la Segunda Enseñanza, dejando a un lado el plan provisional de 1836 con sólo tres cursos, la duración de los estudios oscilaba entre los cinco y los seis cursos, con diez planes de estudios partidarios de cada una de las distribuciones.” (VEA MUNIESA, o. c., pág. 142, nota).

⁴⁶⁸ Cf. MOLERO PINTADO, pp. 255 y ss.

⁴⁶⁹ Cf. Juan A. LORENZO VICENTE, *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*, Madrid, Editorial Complutense, 2003, pág. 24.

⁴⁷⁰ Cf. Alberto L. GÓMEZ, *La geografía en el bachillerato español (1836-1970)*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 1985, pág. 73.

⁴⁷¹ Cf. VEA MUNIESA, o. c., pág. 125, donde se reproduce la tabla de asignaturas y horas del Plan Villalobos.

⁴⁷² Cf. Alberto L. GÓMEZ, o. c., pág. 25.

⁴⁷³ VEA MUNIESA, o. c., pp. 122-123.

⁴⁷⁴ *Gaceta de Madrid*, 1 de octubre, núm. 274, pp. 6-14.

⁴⁷⁵ Cf. A. RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, *Filiberto Villalobos. Su obra social y política*, Salamanca, Centro de Estudios Salmantinos, 1985.

⁴⁷⁶ “Durante la mayor parte de 1934-1935 se invirtió más que nunca en educación: se construyeron más aulas, hubo más aumentos de sueldo para el profesorado y el presupuesto de educación sólo se redujo en la segunda mitad de 1935. El aumento de la tolerancia hacia la educación católica significó que el número total de escuelas y estudiantes fue mucho mayor de lo que lo hubiera sido con las ignorantes políticas exclusionistas de la izquierda.” (PAYNE, o. c., pág. 224).

⁴⁷⁷ PAYNE, o. c., pp. 357 y ss.

⁴⁷⁸ *La Nueva Pedagogía*, Madrid. N° 1. 15 de abril de 1936. Págs. 1-7, en *Historia de la educación en España. IV. La educación durante la segunda República y la guerra civil (1931-1939)*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991. Estudio preliminar por Antonio MOLERO PINTADO, pp. 399-401.

⁴⁷⁹ Antonio BALLESTEROS Y USANO (Inspector General de Primera Enseñanza), “La nueva misión del maestro”, *Revista de Pedagogía*, Año XV. Madrid, mayo 1936. N° 173, *Ibid.*, pág. 407.

⁴⁸⁰ *Ibid.*

⁴⁸¹ *Gaceta de Madrid*, 28 de julio de 1936, núm. 210, pp. 879-880. “El 28 de febrero el gobierno de Azaña había ordenado a los inspectores que visitaran los colegios dirigidos por congregaciones religiosas. En apariencia, estos inspectores a menudo cerraron colegios por su cuenta. Sin embargo, parecía que con el nombramiento de Barnés, el cierre de los colegios religiosos y la confiscación ilegal de las escuelas privadas se había convertido en la política oficial. Un representante cedista solicitó que no se cerraran las escuelas hasta que sus alumnos encontraran plaza en las estatales a lo que el ministro respondió que los católicos debían sufrir por sus pecados de omisión al haber fracasado a la hora de desarrollar suficientemente el sistema estatal desde 1933. El 4 de junio, la CEDA se retiró de las Cortes por un tiempo porque tanto el lenguaje insultante del ministro como su política causaban «una ofensa intolerable a la conciencia católica del país».” (R. A. H. ROBINSON, *The Origins of Franco's Spain*, Londres, 1970, pp. 226-227, citado por PAYNE, *o. c.*, pp. 403-404 y nota 4.

⁴⁸² *Gaceta de Madrid*, 23 de agosto de 1936, núm. 236, pág. 1427.

⁴⁸³ *Gaceta de Madrid*, 10 de septiembre de 1936, núm. 254, pág. 1730.

⁴⁸⁴ Santiago ÁLVAREZ, *El profesor Wenceslao Rocés. A vuela pluma*, citado por José María LASO, “Una conferencia sobre Wenceslao Rocés”, en *El Catoblepas*, número 64, junio 2007, página 6.

⁴⁸⁵ Cf. Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, *Comunistas sin partido: Jesús Hernández, ministro en la Guerra Civil, disidente en el exilio*. Madrid, Raíces, 2007, pp. 49 y ss.

⁴⁸⁶ Éste es uno de los temas principales de su libro *Yo, ministro de Stalin en España*.

⁴⁸⁷ “La brillante carrera de Jesús Hernández, uno de los máximos dirigentes del PCE durante la guerra civil, miembro de su Buró Político y dos veces Ministro de Instrucción Pública en los gobiernos de Largo Caballero y Negrín, comenzó a declinar durante el proceso sucesorio iniciado tras el suicidio de José Díaz en el exilio soviético, en marzo de 1942.” (Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, *o. c.*, Introducción, pág. 22); “La extirpación de Hernández de la memoria oficial del partido culminó, como la de aquellos magistrados que en la antigüedad clásica sufrían la pena de la *damnatio memoriae*, con la eliminación de cualquier vestigio que recordara su trayectoria. Su identidad quedó borrada tanto en la historia oficial del PCE editada en París en 1960, como en las memorias de Dolores Ibárruri quien, en El único camino, eludió cuanto pudo nombrar a Hernández, refiriéndose a él como “el otro ministro comunista”. (*Ibid.*, pág. 24).

⁴⁸⁸ “Como cosa obligada hizo manifestaciones a la Prensa, declarando que “se ocupaba de la depuración del personal; que se proponía terminar con ese tipo de señorito fascista, empapelado de títulos académicos; de depurar el Cuerpo estudiantil en las Universidades e Institutos. La Enseñanza de la República no puede ser un derecho ni un arma para los enemigos del régimen. Procuro —continuó diciendo— reducir en todo lo posible planes y cursos de estudios en el bachillerato.” (Miguel DE CASTRO MARCOS, *El Ministerio de instrucción Pública bajo la dominación roja. Notas de un espectador imparcial*, Madrid, Librería Enrique Prieto, 1939, pág. 95.)

⁴⁸⁹ *Yo, ministro de Stalin en España*, *o. c.*, pág. 76.

⁴⁹⁰ *Gaceta de Madrid*, 24 de septiembre de 1936, núm. 268, pág. 1949.

⁴⁹¹ Cf. *Historia de la educación en España*. IV. *La educación durante la segunda República y la guerra civil (1931-1939)*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991. Estudio preliminar por Antonio MOLERO PINTADO, pág. 101.

⁴⁹² *Gaceta de Madrid*, 11 de octubre de 1936, núm. 285, pág. 291.

⁴⁹³ “En septiembre de 1936 se publica un decreto en el que se expresa el deseo gubernamental de «encauzar las mejores inteligencias del pueblo» a través de un procedimiento excepcional. A estos efectos, se crea un bachillerato abreviado para trabajadores cuya edad estuviera comprendida entre los quince y los treinta y cinco años. Los alumnos, seleccionados «entre los candidatos propuestos por las organizaciones sindicales y juveniles que luchan contra el fascismo», habrían de superar unas pruebas eliminatorias de aptitud y posteriormente seguir las enseñanzas durante dos años, divididos cada uno en dos cursos semestrales. Tanto la matrícula como los libros necesarios eran gratuitos, así como la obtención del título de bachiller, al cual se le otorga plena validez académica.

A principios de julio de 1937, el Ministerio intensificó esta línea de acción educativa, estableciendo que todos los Institutos de Segunda Enseñanza que hubieran terminado sus actividades organizaran durante las vacaciones de verano, un curso de cultura general para el pueblo. La inscripción sería gratuita y tendrían preferencia los obreros de 40 años en adelante, si bien habrían de someterse para el ingreso «a las normas de selección política que rigen en todos los centros docentes del Estado».” (*Historia de la educación en España*. IV. *La educación durante la segunda República y la guerra civil (1931-1939)*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991. Estudio preliminar por Antonio MOLERO PINTADO, pp. 100-101;) En nota a pie de página, añade: “Este carácter de control político de los centros secundarios, como ya había ocurrido en otros niveles, fue puesto en práctica por Jesús Hernández al poco tiempo de su nombramiento. Un decreto de 23 de septiembre de 1936 creó la figura del Director-Comisario que en adelante sería el único responsable del Instituto Nacional ante el Ministerio, reuniendo en su persona las atribuciones propias de los Directores más las que hasta ese momento eran encomendadas a los Claustros de profesores.” También pp. 422 y ss.

⁴⁹⁴ *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*, Burgos, 21 de agosto de 1936, núm. 9; Cf. VEA MUNIESA, pág. 130 y nota 107.

⁴⁹⁵ Cf. VEA MUNIESA, o. c., pág. 130.

⁴⁹⁶ *B. O. J. D. N. E.*, núm. 18 de 8 de septiembre de 1936, en VEA MINUESA, o. c., pág. 130 y nota 111.

⁴⁹⁷ Confección: Mauricio Amster. Fotografías e ilustraciones: José Val del Ornar y José Calandín. Impresión: Gráficas Valencia. El texto fue compuesto en los talleres Tipografía Moderna, de Valencia. Primera edición de 25.000 ejemplares. Abril de 1937. Se puede encontrar también en *Historia de la educación en España*. IV. *La educación durante la segunda República y la guerra civil (1931-1939)*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991. Estudio preliminar por Antonio MOLERO PINTADO, pp. 442-443.

⁴⁹⁸ *Gaceta de la República*, 13 de marzo de 1937, núm. 72, pp. 1185-1187.

⁴⁹⁹ Por ejemplo, sin ir más lejos, podemos citar una “Orden nombrando una Comisión, integrada por representantes de las Asociaciones de Maestros laicos de Madrid, Barcelona y Valencia (C. N. T.) y este Ministerio, para los fines que se indiquen en relación con la enseñanza laica” de 12 de marzo de 1937, publicada en la *Gaceta de la República* de 15 de marzo del mismo año, núm. 74, pág. 1213. En su artículo tercero se establece lo siguiente: “En el plazo de quince días, a partir del momento en que termine la presentación de instancias, la Comisión elevará al Ministerio relación de cuantos, a su juicio, deban ser incluidos en el grupo [de Maestros laicos], así como de aquellos que han de ser eliminados.”

⁵⁰⁰ Cf. Alejandro MAYORDOMO PÉREZ y Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, *Vencer y convencer: educación y política, España 1936-1945*, Valencia, Universidad de Valencia, 1993, en particular pp. 107-110.

⁵⁰¹ *Gaceta de la República*, 15 de marzo de 1937, núm. 74, pág. 1216.

⁵⁰² Reseña tomada de *Mundo Obrero*, 28 de septiembre de 1937, pág. 4, en MOLERO PINTADO, o. c., pp. 422-423.

⁵⁰³ *Ibid.*, pág. 424.

⁵⁰⁴ *Ibid.*, pp. 431-432.

⁵⁰⁵ *Gaceta de la República* de 31 de octubre de 1937, núm. 304, pp. 399-400.

⁵⁰⁶ *Gaceta de la República* del 31 de octubre de 1937, núm. 304, pp. 400-401.

⁵⁰⁷ MOLERO PINTADO, o. c., pp. 279-280. “se trata de ahondar en lo que ya es [el estudiante] sin perder contacto con su agrupación juvenil, su partido de clase, su sindicato, al tiempo que se le forma científicamente para que descubra horizontes nuevos que pueda luego poner a disposición de quien le ha aupado a ese nivel de la cultura; así, el alumno que salga del Instituto Obrero podrá integrar las dos grandes funciones de la cultura, la creación y la comunicación o divulgación; esta es la manera de socializar la cultura en el sentido gramsciano de que hablamos en el capítulo anterior. Lo chocante es —como denunciara un diario juvenil— que siguieran funcionando los otros institutos, habiendo, de este modo, dos tipos claramente diferenciados, el de Obreros y el que permitía cursar los tradicionales estudios de Bachillerato, aquél con limitación de plazas y éste sin ella. A los Institutos para Obreros, a diferencia de los Nacionales de Bachillerato, no se les encomienda la formación socio-política de sus alumnos —y, de hecho, nosotros examinando los cuadernos de apuntes de clase de algunos de ellos no hemos encontrado nada que haga pensar en una intención ideologizante ni adoctrinadora en materias tan proclives a ello como la Historia o la Literatura— quizás porque los alumnos eran ya previamente seleccionados por sus respectivas

organizaciones sindicales o juveniles con las que se deseaba desde el propio Ministerio que conservasen el mayor contacto posible dentro de lo que los estudios permitían. El Comité Ejecutivo de la F. U. E. de Valencia entiende que esta medida tiende “a conservar viva la conciencia política y de clase del trabajador que por sus aptitudes intelectuales se consagra al estudio”. (Alejandro MAYORDOMO PÉREZ y Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, o. c., pág. 99).

⁵⁰⁸ *Gaceta de la República* del 31 de octubre de 1937, núm. 304, pp. 402-403.

⁵⁰⁹ MOLERO PINTADO, o. c., pp. 282-284.

⁵¹⁰ “Jesús Hernández llegó a la Unión Soviética en el verano de 1931, ingresando de inmediato en la Escuela Leninista, el principal establecimiento educativo de la IC. Su cometido era el de contribuir a la bolchevización de los partidos comunistas, homogeneizando la formación de sus futuros dirigentes -escogidos entre los más prometedores cuadros de las secciones nacionales- de acuerdo a la versión canónica del marxismo-leninismo moldeada por Stalin. El fin último era tanto acabar con las «desviaciones de derecha o izquierda» que habían caracterizado la fase «infantil» del desarrollo de los partidos comunistas, como ahorrar los distintos movimientos comunistas nacionales a los requerimientos de la dirección soviética. La Escuela Leninista sirvió también para que los servicios especiales soviéticos, el Comisariado del Pueblo para Asuntos Internos -la conocida NKVD-, reclutaran entre sus alumnos a miembros que se integrarían en redes paralelas de control interno de los partidos nacionales.” (HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, o. c., pág. 50).

⁵¹¹ Según Hernández Sánchez, la destitución se debe a discrepancias entre el PCE y la KOMINTERN, representada en España por Togliatti (HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, o. c., pág. 57).

⁵¹² “mientras el Partido Comunista se mantuvo a la cabeza del M. I. P., la actividad ministerial fue prolífica, para decaer después con el cenetista Segundo Blanco González, que ocupa la cartera de Instrucción Pública en el Gobierno de Unión nacional desde el 6 de abril de 1938 hasta el final de la guerra. No afirmamos que la llegada de un anarquista al Ministerio sea la causa del debilitamiento educativo, sino que su presencia coincide con él a la vez que corre paralela al desencanto y a la desesperanza republicana en un desenlace feliz de la contienda. Pero, sin pretender relaciones de causa-efecto y, por tanto, sin querer afirmar que los aciertos acompañaron la gestión de Jesús Hernández por el hecho de ser comunista, y abandonaron el quehacer de Segundo Blanco por ser anarquista, sí deseamos apuntar un hecho que ayudará a entender aún más por qué la política educativa alcanzó más desarrollo bajo la égida de los comunistas. Dice Jesús Hernández que las actividades desarrolladas por su partido en la esfera cultural “elevaban el prestigio de los comunistas, a los que en estos capítulos, como en todos los demás, el Partido exigía ser los primeros y los mejores.” (Juan M. FERNÁNDEZ SORIA, “Educación y extensión cultural en la España republicana (1936-1939)”, en VVAA, *Cuestiones histórico-educativas. España. Siglos XVIII-XX*, Valencia, Universidad de Valencia, 1991, pág. 249). Parece poco discutible que la principal razón de esa diferencia estriba en las peculiaridades de las fases de uno y otro. Mucho más débil es el argumento que sigue: “Es manifiesto que una democracia necesita de la cultura de sus ciudadanos para subsistir y ha quedado esclarecido que el régimen republicano de la guerra se mantuvo como democracia, luego sus manifestaciones educativas y culturales obedecerán, en buena parte, a los intereses y exigencias de este tipo de regímenes. Por ello, los gobiernos habían de eliminar o reducir en lo posible el analfabetismo: en un régimen de autodeterminación política, en el que el ciudadano es el protagonista, un analfabeto es un voto inútil o un voto manipulado.” (*Ibid.*, pág. 251). Decretar sin más que el gobierno del Frente Popular constituía una democracia resulta un abuso inadmisibles. Por lo demás, esa ensoñación de que la democracia necesita ciudadanos cultos para ser libres no deja de formar parte de la nebulosa metafísica del idealismo democrático. Tanto las democracias como las dictaduras se forjan como Estado con resortes específicos. El sistema educativo es uno de ellos y de gran importancia, y responde a las necesidades técnicas y políticas de ese Estado, para el cual la ideología o moral puesta en juego en ese sistema es un mecanismo de acatamiento más, esto es, de producción de los automatismos sociales que reduzcan la resistencia (o rozamiento). La era de ciudadanos analfabetos cuyo voto pueda ser dirigido no es que pertenezca ya al pasado. Es que define, por escolarización masiva sin instrucción académica digna de tal nombre, a la sociedad postmoderna española. Con algo menos de candor se pronuncia el autor al respecto en este otro texto: “No es preciso insistir más en la movilización de las Escuelas Normales y de sus

Profesores para una causa que se muestra como la causa de la República pero deja la sospecha de ser también –o, quizás, sobre todo– la de una facción política concreta, la que detentaba los resortes del poder, el Partido Comunista. No es ésta una afirmación gratuita porque cuando el cenetista Segundo Blanco González es nombrado Ministro de Instrucción Pública en substitución del comunista Jesús Hernández se observa un cambio de rumbo en el Ministerio presidido por una cierta actitud liquidacionista afanada en dismantelar parte de la política educativa y cultural de los comunistas.” (MAYORDOMO PÉREZ y FERNÁNDEZ SORIA, o. c., pág. 111).

⁵¹³ Cf. MOLERO PINTADO, pág. 121.

⁵¹⁴ *Boletín Oficial del Estado* de 7 de mayo de 1938, núm. 563, pp. 7162-7163.

⁵¹⁵ *Boletín Oficial del Estado* de 23 de septiembre de 1938, núm. 85, pp. 1385-1395.

⁵¹⁶ El texto puede encontrarse en el documento oficial citado. También en *La nueva legislación de enseñanza media*, Pamplona, Editorial García Enciso, 1939, págs. 21-28 y 186.

⁵¹⁷ Así, por ejemplo en el estudio de LORENZO VICENTE, *La enseñanza media en la España franquista...*, pág. 74: “Como hemos podido observar en este apartado referido a la Política Educativa del Régimen de Franco, se aprecia un relevante interés por el papel de la Enseñanza Media y, sobre todo, por controlar todos los aspectos ideológicos referidos al profesorado, libros, centros, etc., que está muy en consonancia con los planteamientos generales del Régimen tendentes a construir un Estado *totalitario* a cuyo servicio estaría también la Educación. Tampoco hay que olvidar las simpatías del Régimen en sus primeros años por los Estados alemán e italiano, que tenían sistemas políticos con los que claramente sintonizaba. Por lo tanto, la política educativa era lógico que estuviera en consonancia con el resto de los planteamientos del Régimen que se implantó.” “Controlar todos los aspectos ideológicos referidos al profesorado” no es privativo de la política educativa franquista, como hemos visto, y constituye parte de la pedagogía tendencialmente totalitaria, según venimos indicando. Más discutible es lo de la “clara” “sintonía” con la Alemania nazi y la Italia fascista. Si bien había una evidente proximidad, ésta era más estratégica que doctrinal y, desde luego, en especial en el caso de Hitler, no era recíproca. Habría que precisar que la cercanía ideológica al fascismo y al nazismo correspondía más bien a determinadas figuras, como Serrano Suñer o los falangistas, que perdieron su peso en el Régimen nacionalcatólico del Caudillo (Cf. Stanley G. PAYNE, *Falange. Historia del fascismo español*, Madrid, Sarpe, 1985.)

⁵¹⁸ Así, por ejemplo, Leoncio VEGA GIL, en su artículo “Aproximación a la enseñanza secundaria durante el franquismo (1938-1967)” (en la revista *Historia de la Educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, VOL 8 (1989), pp. 29-43), no muestra reparo alguno en afirmar “El totalitarismo político e intelectual” del Régimen (pág. 31) y, simultáneamente, que a partir de la Ley del 38 “la educación debe dejarse a iniciativa de la sociedad jugando el estado un papel secundario” (pág. 32).

⁵¹⁹ Editado por Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos, 1938.

⁵²⁰ *Ibid.*, pág. 8.

⁵²¹ *Ibid.*, pág. 9.

⁵²² *Ibid.*, pág. 10.

⁵²³ *Ibid.*, pág. 13.

⁵²⁴ Tomado de *La nueva legislación de enseñanza media, recopilada por don Higinio León Osés, Jefe de la Sección de Institutos del Ministerio de Educación Nacional, don Rafael Pérez López y don Miguel Ibáñez Requena, funcionarios técnicos-administrativos de dicho Departamento ministerial*, Pamplona, Editorial García Enciso, 1939, Año de la Victoria, pp. 199-222.

⁵²⁵ Empleo el término según la distinción acuñada por K. L. PIKE. Véase: <http://www.filosofia.org/filomat/df237.htm>.

⁵²⁶ Cf. A. MAYORGA MANRIQUE, “Adolfo Maíllo, una vida al servicio de la Educación”. *Escuela Española*, 3.234, Madrid 18 de mayo de 1995, 118.

⁵²⁷ Adolfo MAÍLLO GARCÍA, *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*, Madrid, Editora Nacional, 1943.

⁵²⁸ Véase apartado 1 (*Filomatía*).

⁵²⁹ Véase *No future*, en el apartado 1 (*Filomatía*).

⁵³⁰ Por ejemplo, la Circular de 12 de enero de 1932, en que se habla de que “La Escuela ha de transformarse en el sentido de ser cada día más hogar. Ha de ser la verdadera casa del niño.” Y, antes, el propio Giner de los Ríos: “la cátedra es un taller, y el maestro, un guía en el trabajo; los discípulos, una familia; el vínculo exterior se convierte en ético e interno; la

pequeña sociedad y la grande respiran un mismo ambiente; la vida circula por todas partes, y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo, lo que pierde en pompa y en gallardas libreas.” (Francisco GINER DE LOS RÍOS, “Discurso inaugural del curso 1880-1881”, en *Ensayos sobre educación*, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1916, pág. 24.)

⁵³¹ Véase nota 49.

⁵³² MAÍLLO, o. c., pág. 144. El libro de Ribera fue editado por Ed. Maestre, y Maíllo hace referencia a él a través del libro de Pedro PIDAL, *Instrucción pública*, Madrid, F. Beltrán, 1913. Ribera acierta al desvelar el carácter pseudocientífico de lo que no es más que mera técnica pero se presenta como Canon de verdad y de salvación, esto es, alquimia de la “Educación”, del “Hombre”: “En Herbart se da una mezcla, muy corriente en Pedagogía, entre la estructura pedagógica de la acción y la cardinalidad de su sentido. Cuando esa mezcla se existencializa, se produce un sofisma trascendental: el pedagogo y hasta el educador se pretende especialista en la dinámica que lleva a la humanidad a su aspiración históricamente “imposible”. Julián de Ribera equipara, entonces, a la pedagogía con la alquimia, por su pretensión de conseguir y ser la piedra filosofal.” (Joaquín GARCÍA CARRASCO, Ángel GARCÍA DEL DUJO, *Teoría de la educación*, I. *Educación y acción pedagógica*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1996, pág. 125).

⁵³³ Cf. LORENZO VICENTE, o. c., pág. 80.

⁵³⁴ *Boletín Oficial del Estado*, 27 de diciembre de 1942, núm. 361, pág. 10583.

⁵³⁵ “La ley de 1938, con independencia de otros defectos que pudieran favorecer su desgaste, entrañaba una utopía: la supresión de la enseñanza “libre”, a la que venía a sustituir el “pase” por dos licenciados, sin más pruebas de suficiencia que las del examen de Estado al final de los siete años (bases I y VII de la Ley).

Sólo cuatro años después, una Ley tenía que venir a restablecer esa enseñanza libre, si bien se la presentara como una opción respecto del sistema del “pase”. Era la Ley de 16 de diciembre de 1942 (BOE del 27), que añadía un párrafo, para estos efectos, a la base VII de la Ley de 1938.” (Manuel UTANDE, “Treinta años de enseñanza media (1938-1968)”, pág. 77, en *Revista de Educación*. Madrid, 1975 SEP-OCT; (240), pp. 73-86.

⁵³⁶ *Boletín Oficial del Estado*, 31 de julio de 1943, núm. 212, pp. 7406-7431.

⁵³⁷ *Boletín Oficial del Estado*, 8 de febrero de 1944, núm. 39, pp. 1106-1107.

⁵³⁸ *Boletín Oficial del Estado*, 10 de abril de 1944, núm. 101, pp. 2846-2848.

⁵³⁹ *Boletín Oficial del Estado*, 4 de agosto de 1944, núm. 217, pp. 5912- 5969.

⁵⁴⁰ *Boletín Oficial del Estado*, 14 de julio de 1952, núm. 196, pp. 3226- 3227.

⁵⁴¹ *Boletín Oficial del Estado*, 21 de julio de 1944, núm. 203, pp. 5555-5561.

⁵⁴² *Boletín Oficial del Estado*, 18 de julio de 1945, núm. 199, pp. 385-416.

⁵⁴³ Cf. HOLGUÍN, *República de ciudadanos. Cultura e identidad nacional en la España republicana*, Barcelona, Editorial Crítica, 2003, pp. 236 y ss.

⁵⁴⁴ Cf. LORENZO VICENTE, o. c., pág. 75; también, UTALDE, o. c., pág. 78.

⁵⁴⁵ *Boletín Oficial del Estado*, 17 de julio de 1949, núm. 198, pp. 3164-3166.

⁵⁴⁶ Según Jesús RUBIO GARCÍA-MINA, Ministro de Educación desde 1956, se trataba de “adaptar los estudios a las necesidades sociales de España.” (citado por Manuel UTANDE, o. c.)

⁵⁴⁷ Cf. UTANDE, o. c., pág. 79, nota 34.

⁵⁴⁸ *Boletín Oficial del Estado*, 7 de marzo de 1950, núm. 66, pág. 1062.

⁵⁴⁹ *Boletín Oficial del Estado*, 17 de junio de 1941, núm. 168, pág. 4401.

⁵⁵⁰ *Boletín Oficial del Estado*, 18 de julio de 1946, núm. 199, pp. 5661-5662. Cf. UTANDE, o. c., pág. 77.

⁵⁵¹ *Boletín Oficial del Estado*, 12 de abril de 1950, núm. 102, pág. 1576.

⁵⁵² *Boletín Oficial del Estado*, 27 de febrero de 1953, núm. 58, pp. 1119 a 1130.

⁵⁵³ “El efecto primordial de la Ley, en el aspecto social, fue la difusión creciente hasta la masificación del grado de bachiller elemental, debida en gran parte a las normas del artículo 108 de la Ley, pero apoyada también desde otros sectores de la vida nacional por la exigencia de ese título para un número cada vez mayor de puestos de trabajo en la empresa privada.” (UTANDE, o. c., pág. 81)

⁵⁵⁴ “Como vemos el tono y el lenguaje han cambiado, ahora se habla de cooperación Iglesia-Estado en cuestiones educativas y no de abandonar este tema a merced de las iniciativas sociales como se decía en 1938.” (VEGA GIL, o. c., pág. 35)

⁵⁵⁵ *Boletín Oficial del Estado* de 24 de enero de 1957, núm. 24, pp. 403-406.

⁵⁵⁶ *Boletín Oficial del Estado* de 16 de abril de 1962, núm. 91, pp. 5102.

⁵⁵⁷ *Boletín Oficial del Estado* de 11 de abril de 1967, núm. 86, pp. 4805-4806.

⁵⁵⁸ En concreto, entre 1971-1975, el denominado *Baby Boom*, que se produjo con una década de retraso con respecto a Europa Occidental y Estados Unidos. Véase *Instituto nacional de Estadística* (<http://www.ine.es>) y Amando DE MIGUEL, *Manual de estructura social de España*, Madrid, Editorial Tecnos, 1974, pp. 445 y ss.

⁵⁵⁹ *Boletín Oficial del Estado* de 8 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546.

⁵⁶⁰ Ed. cast.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1973. Miembros de la Comisión: Presidente: Edgar Faure (Francia), Felipe Herrera (Chile), Abdul-Razzak Kaddoura (Siria), Henri Lopes (República Popular del Congo), Arthur V. Petrovski (U.R.S.S.), Majid Rahnema (Irán), Frederick Champion Ward (U.S.A.), Secretaría de la Comisión: Aser Deléon, Secretario Ejecutivo: Paul Lengrand, Le Thành Khôi, John G. Massee, John G. Slater, Peter R. C. Williams, Louis Ziéglé. Con la colaboración de Nicolas Bodart, Henri Dieuzeide, Francois Furet, Sylvain Loulié. Coordinación Editorial: Marc Gilliard.

⁵⁶¹ *Boletín Oficial del Estado* de 4 de julio de 1985, núm. 159, pp. 21015-21022. Véase, sobre esta ley, Mariano PÉREZ GALÁN, *L.O.D.E.: Intrahistoria de una ley*, Temas Debate 3, Junta de Castilla-La Mancha, 2001.

⁵⁶² Véase nota 333.

⁵⁶³ Véase nota 43.

⁵⁶⁴ “¿Crees acaso que él hubiera tratado de buscar y aprender esto que creía que sabía, pero ignoraba, antes de verse problematizado y convencido de no saber, y de sentir el deseo de saber?” (PLATÓN, *Menón*, Madrid, Gredos, 1983, 84c) .

⁵⁶⁵ “En realidad, la enseñanza es un proceso mediante el cual quien es superior en saber trata de hacer un igual a sí mismo de aquel a quien enseña.” (José JIMÉNEZ LOZANO, *La paideia y sus mínimos*, Madrid, Federación de Asociaciones de profesores de español, 2005, p. 17).

⁵⁶⁶ “genuine democracy is opposed to the rule of the mob. For genuine democracy is based fundamentally on the existence of the citizen, and the best definition of a mob is a body of a thousand men in which there is no citizen.” (G. K. CHESTERTON, citado por Garry WILLS, *Chesterton*, New York, Sheed & Ward, 1961, pág 228).

⁵⁶⁷ “El propósito de la educación totalitaria nunca ha sido infundir convicciones, sino destruir la capacidad para formar alguna.” (H. ARENDT, o. c., III, pág. 567). Según nuestro análisis, sería más bien la educación basura la que consuma ese estadio, como conclusión necesaria del educación totalitaria.

⁵⁶⁸ Ricardo MACÍAS PICAWEA, o. c., pág. 107.

⁵⁶⁹ Véase nota 132.

⁵⁷⁰ Véase nota 43.

⁵⁷¹ “Pues una imaginación es una idea que revela más bien la constitución presente del cuerpo humano que la naturaleza del cuerpo exterior, y no, ciertamente, de un modo distinto, sin confuso: de donde proviene el que se diga que el alma yerra.” (SPINOZA, *Ética*, IV, prop. I, esc.).

⁵⁷² “determinatio negatio est” (SPINOZA, *Correspondencia*, Madrid, Alianza, 1988, Epístola 50)

⁵⁷³ O, a la Escuela de Mileto: “El modelo de la Escuela de Mileto prefigura la forma de la “institución científica”, cuyos miembros siguen siendo ciudadanos, al margen de su condición de miembros de la escuela (que, por tanto, no trata de cubrir el resto de la conducta de sus miembros). Pero los pitagóricos, habrían inaugurado un modelo de institución escolar que, siendo laica (en el sentido sociológico, es decir, por respecto a colegios sacerdotales constituidos) no se concibe ya como una Escuela Científica, sino como una “Escuela de vida”, lo que en algunos casos la aproximaría, por su contenido, a un partido político, o incluso a una orden religiosa. La Academia platónica se aproxima al “modelo de Crotona”, el Liceo al “modelo de Mileto”. (G. BUENO, *La Metafísica presocrática*, pág. 89). Véase nota 154.

⁵⁷⁴ *Proyecto*, Parte III, §8.2., pág. 19.

⁵⁷⁵ JAEGER, *Paideia*, Introducción.

⁵⁷⁶ “¿Y no sabes que el principio es lo más importante en toda obra, sobre todo cuando se trata de criaturas jóvenes y tiernas? Pues se hallan en la época en que se dejan moldear más fácilmente y admiten cualquier impresión que se quiera dejar grabada en ellas?” (PLATÓN, *República*, 377b).

⁵⁷⁷ SPINOZA, *Ética*, IV, prop. I, esc.

⁵⁷⁸ Leopoldo ALAS “CLARÍN”, *Relatos breves*, Madrid, Castalia, 1986, II, pág. 122.

⁵⁷⁹ *Ibid.*, V, pág. 147.

⁵⁸⁰ R. LEDESMA RAMOS, “El pedagogo Cossío”, *La Gaceta Literaria*, Madrid, 1º de abril de

1929, año III, número 55, página segunda.

⁵⁸¹ *Ibid.*

⁵⁸² Citado por CACHO VIU, pág. 491. Véase nota 88.

⁵⁸³ Cf. Gustavo BUENO, "Krausismo y marxismo (en torno al Krause de Enrique M. Ureña)", en *El Basilisco*, Oviedo, 2ª época, nº 10, 1991, páginas 89-98.

⁵⁸⁴ Cf. Alicia DELIBES, "La desaparición del pensamiento liberal en la educación", en *La Ilustración liberal*, nº 29, Otoño 2006.

⁵⁸⁵ Cf. Gustavo BUENO SÁNCHEZ, "Historiografía del krausismo y pensamiento español", en Enrique M. UREÑA y Pedro ÁLVAREZ LÁZARO (eds.), *La actualidad del krausismo en su contexto europeo*, Madrid, Editorial Parteluz, 1999, páginas 37-73.

⁵⁸⁶ Cf. GIL DE ZÁRATE, o. c., t. I, cap. VIII, *Libertad de enseñanza*, pp. 156-157.

⁵⁸⁷ O. c., pp. 158-159.

⁵⁸⁸ Urbano GONZÁLEZ SERRANO, *Una cuestión pedagógica*, BILE 12 (1888) 301, citado por CACHO VIU, o. c., pág. 213.

⁵⁸⁹ José María SEMPRÚN, "La Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas", 3, en *Cruz y Raya* nº 3, 15-06-1933.

⁵⁹⁰ Gustavo BUENO, *Zapatero y el Pensamiento Alicia. Un presidente en el País de las Maravillas*, Madrid, Temas de Hoy, 2006.

⁵⁹¹ Recordamos que el Ministerio de Instrucción Pública cambia de denominación en 1938 con el primer gobierno franquista y pasa a denominarse Ministerio de Educación Nacional.

⁵⁹² M. DOMINGO, *La escuela en la República. La obra de ocho meses.*, Aguilar, Madrid, 1932, prólogo, pág. 21

⁵⁹³ O. c., prólogo, págs. 13-14

⁵⁹⁴ O. c., prólogo, pág. 17

⁵⁹⁵ O. c., capítulo III, págs. 97-98

⁵⁹⁶ Gregor ZIEMER, *Educación para la muerte. La formación de un nazi*, Ed. Minerva, México, 1942, capítulo VII, pág. 152

⁵⁹⁷ Un curioso testimonio: "Así, por ejemplo, hubo quien, inspirado en mezquindades de patriotismo regional, me propuso que la enseñanza se diera en catalán, empequeñeciendo la humanidad y el mundo a los escasos miles de habitantes que se contienen en el rincón formado por parte del Ebro y los Pirineos." Francisco FERRER I GUARDIA, *La escuela moderna* (1907), Zero, Bilbao, 1976, pág. 25.

⁵⁹⁸ "Como también se comprende al punto que, por su virtud vivificante, haya ido despertando en las inteligencias la idea de que la educación, no la mera instrucción, ha de ser siempre el fin de la enseñanza." (Discurso inaugural del curso 1880-81 en la *Institución Libre de Enseñanza*, por Giner de los Ríos, en *Ensayos sobre educación*, pág. 22)

⁵⁹⁹ Rodolfo Llopis, Director General de Primera Enseñanza del primer gobierno de la Segunda República cuenta cómo el retrato de Giner de los Ríos presidía su despacho en la Dirección General junto al de Pablo Iglesias y al de Cossío, discípulo de Giner: "Ya estaba instalado en la Dirección General. Coloqué en el sitio de honor un retrato de Pablo Iglesias. A su lado, el de don Francisco Giner de los Ríos y el de don Manuel Bartolomé Cossío. (...) Yo me complacía en decir a todo el mundo lo que significaba aquel modesto homenaje que me permitía rendir a los tres grandes educadores que tanto habían contribuido a forjar la conciencia revolucionaria del país. Por eso un sagaz cronista de *Le Populaire*, de París, pudo decir, con razón, que en el despacho de la Dirección General advertía una doble iluminación: la que entraba a raudales por el ancho ventanal que se abría a la calle de Alcalá y la que constantemente irradiaban las nobles figuras de Iglesias, Giner y Cossío." (*La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, (1933), Biblioteca Nueva, Madrid, 2005, capítulo I, pág. 21). Además, otro institucionista, Fernando de los Ríos (sobrino lejano de Giner de los Ríos) fue ministro de Instrucción Pública desde diciembre del 31 hasta junio del 33.

⁶⁰⁰ Rodolfo LLOPIS, "Circular acerca de la promulgación de la Constitución de 1931", en *La revolución en la escuela*, capítulo X, pp. 220-222.

⁶⁰¹ Pedro SAINZ RODRÍGUEZ, *La escuela y el estado nuevo*, Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos, 1938, pág. 13

⁶⁰² Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, Preámbulo.

⁶⁰³ Véase, al respecto, el interesante artículo de Inger ENKVÍST, "La influencia de la nueva pedagogía en la educación: El ejemplo de Suecia", en *Papeles de economía española, La educación en España*; (2009), nº 119.

⁶⁰⁴ Véase apartado 1. *Filomatía*.

⁶⁰⁵ R. LLOPIS: “Así, Rusia, desde el primer momento, en medio de sus convulsiones y dificultades, lanza un grito de guerra, que es su bandera pedagógica. Ese grito perdura a lo largo de la revolución e informa toda la vida escolar del pueblo ruso. Es el grito de Zinovief, que dice: “¡Cueste lo que cueste, hay que apoderarse del alma de los niños!”” (o. c., pról., pág. 12); M. DOMINGO: “El alma de un niño de la España de hoy, es, pues, más sagrada que el alma de un hombre y más sagrada que nunca.” (*La escuela en la República. La obra de ocho meses.*, Aguilar, Madrid, 1932, pról., pág. 11); Adolfo MAÍLLO, inspector de primera enseñanza y pedagogo del franquismo: “Radica aquí uno de los hechos más sorprendentes del actual momento histórico-universal, que consiste, esquemáticamente, en que los hijos han de convertirse en educadores, en conductores de los padres, porque éstos no alcanzan a percibir las exigencias providenciales de la nueva época. (...) La juventud es siempre promesa fecunda, simiente prolífica de nuevas y más justas formas de vida lo saben bien porque lo dicta el corazón, que no engaña jamás.” (*Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*, Editora nacional, Madrid, 1943, p. 82-83)

⁶⁰⁶ Véase ENKVIST, artículo citado.

⁶⁰⁷ “La escuela única atiende a estas dos finalidades: extiende la enseñanza a todos y posibilita la selección por el mérito.” “Una democracia subsiste por las aristocracias del espíritu que ella misma forja, y la producción de estas aristocracias es imposible y, por consiguiente, imposible la democracia, si ella no impulsa, facilita y ampara la selección. (...) Instruidos todos, la selección es un derecho del inteligente y un deber en el Estado que cifre en la inteligencia la jerarquía.” (M. DOMINGO, o. c., pról., pág. 17; capítulo III, págs. 97-98).

⁶⁰⁸ Marcelino DOMINGO, *La escuela en la República. La obra de ocho meses* pról., pág. 17; capítulo III, pp. 97-98).

⁶⁰⁹ Gustavo BUENO, “Poemas y Teoremas”, en *El Catoblepas*, nº 88, junio 2009, pág. 2.

⁶¹⁰ *De la buena y la mala educación. Reflexiones sobre la crisis de la enseñanza*, Barcelona, Los libros del lince, 2008, pp. 27-28.

⁶¹¹ *Ibid.*, pp. 97-98.

⁶¹² *Ibid.*, pp.143-144.

⁶¹³ *Ibid.*, pp. 85-86.

⁶¹⁴ Cf. Gabriel ALBIAC, “La España analfabeta”, en *ABC*, 20-01-10.

⁶¹⁵ Jean-Claude MICHÉA, *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*, Madrid, Ediciones Acuarela y Machado, 2009.

⁶¹⁶ *Ibid.*, pág. 14.

⁶¹⁷ *Ibid.*, pág. 36, nota.

⁶¹⁸ *Ibid.*, pp. 32-33.

⁶¹⁹ *Ibid.*, pág. 33, nota.

⁶²⁰ *Ibid.*, pág. 35.

⁶²¹ *Ibid.*, pág. 93.

⁶²² *Ibid.*, pág. 48.

⁶²³ *Ibid.*, pág. 50.

⁶²⁴ *Ibid.*, pp. 96-97, nota.

⁶²⁵ FERNÁNDEZ VÍTORES, o. c., pág. 75.